

Colección Triángulos Pedagógicos

SALUD Y TRABAJO DOCENTE

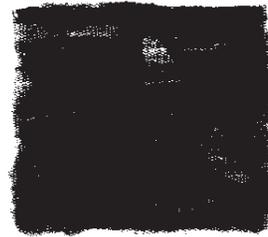
TRAMAS DEL MALESTAR EN LA ESCUELA

Deolidia Martínez
Iris Valles - Jorge Kohen

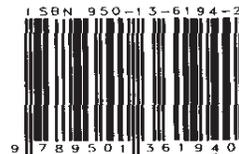


34
MAR
21

Kapelusz



Un libro que aborda temas poco explorados de trabajo docente. Un libro que concierne a los educadores, habla de ellos, de sus cuerpos. Como resultado de una investigación que triangula variables no siempre cruzadas anteriormente, los autores nos hablan de padeceres sin dejar de lado "la certeza de que vale la pena tanta pasión y tanta energía depositada, si media el respeto y la confianza en el otro".



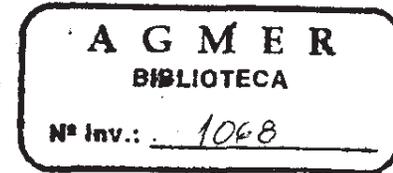
9 789501 361940

Kapelusz

60314

**SALUD Y TRABAJO
DOCENTE
TRAMAS DEL MALESTAR
EN LA ESCUELA**

AGM
34
MAR
01



DEPARTAMENTO DE EDICIONES

Dirección: Martha Güerzoni de García Lanz
Directora de colección: Dra. Graciela Frigerio
Supervisión editorial: Margarita Pierini

DEPARTAMENTO DE ARTE

Dirección: Sandra Donin
Diseño de tapa: Fabiana Di Matteo, Ariana Jenik

Están prohibidas y penadas por la ley la reproducción y la difusión totales o parciales de esta obra, en cualquier forma, por medios mecánicos o electrónicos, inclusive por fotocopia, grabación magnetofónica y cualquier otro sistema de almacenamiento de información, sin el previo consentimiento escrito del editor.

© KAPELUSZ editora s.a., Buenos Aires,
Moreno 372. Tel. 342-6450 CP: 1091
ISBN 950-13-6194-2
Hecho el depósito que establece la ley 11 723
Libro de edición argentina. Printed in Argentina

MINISTERIO DE EDUCACIÓN SOCIAL
BIBLIOTECA
RIVADAVIA 114 - PARANA E.R.

Con la colección Triángulos Pedagógicos, Kapelusz presenta a los docentes una serie de trabajos en los que destacados pedagogos, desde un amplio espectro filosófico, exponen sus ideas y sus perspectivas. Libros actuales, frecuentemente polémicos, que invitan a discutir y reflexionar.

Obras publicadas:

De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección, G. Frigerio (compiladora)

Apuntes y aportes para la gestión curricular, M. Poggi (compiladora)

Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja, A. Bertoni, M. Poggi y M. Teobaldo

Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia, G. Edelstein y A. Coria

Educar ¿una profesión de mujeres?, Silvia Yannoulas

De Sarmiento a los Simpsons, I. Dussel y M. Caruso

Tareas de la educación, J. Casassus

El aprendizaje: un encuentro de sentidos, S. Schlemenson

Claves para una educación de calidad, J. Casassus y V. Arancibia

ÍNDICE

	Pág.
Prólogo	11
Introducción	13
La Encuesta Nacional de CTERA: una investigación de los maestros	15
El contexto histórico institucional de la Encuesta.	
Los trabajadores, sujetos y objeto de la investigación.	
La Encuesta Nacional impulsada por CTERA. El seminario-taller, dispositivo de participación.	
Escuela pública y trabajo docente en la Argentina	25
La lucha contra la exclusión.	
La escuela como local de trabajo.	
La carga de trabajo:cantidad de alumnos por escuela.	
Estado del edificio: mantenimiento, seguridad e higiene, servicios básicos.	
Construcción de un indicador para clasificar las escuelas según riesgos.	
Los factores agravantes.	
El trabajo docente.	
La incertidumbre en los trabajos de servicios.	
Hoy en la división social del trabajo.	
Contenido del trabajo docente.	
Tiempo de trabajo o jornada laboral.	
El descanso se vuelve impredecible.	
El tiempo de trabajo: la brecha entre la administración del trabajo docente y la producción pedagógica del maestro.	
Modalidad de supervisión, ritmo de trabajo y tipo de escuela.	
Contenido del trabajo.	
Responsabilidad.	
La precarización del trabajo docente.	
Los instrumentos de trabajo.	
La relación salud y trabajo en la escuela: perfiles epidemiológicos	67
Antecedentes.	
Fundamentos teóricos.	
Perfil de patología y perfil de escuela por enfermedades diagnosticadas.	
Perfil de síntomas y perfil de escuelas.	
Un caso concreto.	
Hacia una mayor discriminación en los perfiles.	
Precarización del trabajo y salud.	
Directores: la complejidad de la función y su perfil patológico.	
Los directores en cifras.	

La vida fuera de la escuela. Estrategias de supervivencia: la familia y el sostén afectivo	87
Mujer docente	95
Una caracterización preliminar. Valoración del trabajo docente. La mujer docente y la vida familiar. Estructura familiar. Participación social y condición de mujer. Salud-enfermedad y sexo femenino. Pérdida de embarazos, bebés prematuros y con bajo peso al nacer. Las licencias de los maestros: aportes para una desmitificación necesaria.	
El malestar docente	111
Sufrimiento y subjetividad. Del malestar en la cultura al malestar docente. Los ideales y el valor del trabajo. Identidad y función docente. El trabajo y la importancia de los intercambios sociales. Las marcas del malestar. Fenómenos psicossomáticos: un grito en el cuerpo. Crisis subjetiva o la urgencia de volverse loco. La tramitación del malestar. El nivel institucional. La construcción del cuerpo en las prácticas educativas. Una maestra nos enseña: "Cuando el amor no se cura..." Selección de las variables para la construcción de un indicador de sufrimiento. Del perfil de síntomas a la construcción de un indicador de sufrimiento. Edad y sufrimiento. Sufrimiento y valoración.	
Ante la vulnerabilidad: estrategias para la defensa de la vida, el trabajo y la escuela pública	137
Vulnerabilidad docente: entre la precariedad laboral y la fragilidad del lugar social. Un debate necesario: vigilancia clásica o monitoreo estratégico en salud.	
Anexo	151
Contenido de la Encuesta Nacional de CTERA.	
Bibliografía	155

*A Mary Sánchez y José Manuel Esteve
cuya orientación y consulta
nos acompañaron siempre, por el impulso
y el aval para iniciar esta investigación.*

*A Adriana Puiggrós
por su amplia acogida en el programa
que dirige en el Instituto de Investigaciones
en Ciencias de la Educación de la UBA.*

PRÓLOGO

La enseñanza ha sido objeto de innumerables investigaciones pero rara vez el docente ocupa el centro del escenario. En el libro que presentamos la persona del educador aparece con toda su dramaticidad, tanto aquella que se deriva de la propia tarea, como la que se agrega como consecuencia de las condiciones de explotación a las cuales lo somete la política neoliberal.

Las condiciones del trabajo docente se han venido flexibilizando desde la última dictadura militar, pero han alcanzado un punto dramático de inflexión con la imposición de la política educativa y laboral del gobierno menemista. En épocas de la Marcha Blanca el sueldo no alcanzaba para pagar el colectivo que llevaba a los maestros a la escuela; a partir de los 90 la salud de los docentes se ha deteriorado significativamente, con graves consecuencias personales y sociales.

El cuerpo de los docentes ha sido ocultado cuidadosamente durante más de un siglo. Rituales, reglamentaciones y prejuicios obligaban a esconder dolores y placeres debajo del delantal blanco. Al llegar a la escuela el hijo del inmigrante devenido en maestro de la Argentina debía adaptar su postura corporal, sus hábitos alimenticios, sus preferencias estéticas, sus elecciones sexuales y sus costumbres sanitarias a una rígida legislación. Las grandes epidemias del siglo XIX justificaban la rigidez del control sanitario en una época en la cual no existían los antibióticos y la higiene era la técnica fundamental para prevenir la enfermedad. La medicina escolar se desarrolló para controlar la salud de los alumnos y también de los docentes. Pero lo hizo con los criterios homogeneizantes y autoritarios que caracterizaron al poder en la República Conservadora.

El control sobre los cuerpos trató de extenderse a las mentes y a los corazones, constituyendo un mecanismo de supervisión de las normas de convivencia social. Del cuerpo de los docentes no se hablaba, el cuerpo de los docentes no se recordaba, la sexualidad, la maternidad, la menopausia de la gran mayoría de mujeres que componían el magisterio nacional eran profundamente silenciadas. Pero detrás del guardapolvo y del ritualizado lenguaje escolar se escondían también sentimientos y ansiedades. El maestro no era solamente un apóstol del saber oficial, sino una persona con dolores, alegrías y opiniones personales sobre la política, la sociedad y la cultura. Se sostenía, sin embargo, que los problemas personales debían quedar fuera de la puerta de la escuela. El docente debía predicar con el ejemplo, adaptándose a un modelo ampliamente descrito por textos de la época.

Debe destacarse, sin embargo, que la sociedad y el Estado exigían a los docentes que adaptaran sus cuerpos y sus mentes al mismo tiempo que, al costo de esa adaptación, les garantizaban condiciones dignas de trabajo. La mayor parte de los sectores sociales coincidían en la necesidad de garantizar el funcionamiento de un sistema escolar eficiente; para ello se debía contar con un gran número de docentes en buenas condiciones. Lamentablemente, en los últimos años la persona del docente aparece como problema, producto del deterioro de su salud física y psíquica. La precarización laboral y la fragilidad de su lugar social lo han vuelto altamente vulnerable. Ya no se trata de una represión social y cultural sobre las costumbres y convicciones sino del intento de destrucción de un sector social y de una profesión.

Triángulos Pedagógicos, como colección, se definió como un espacio plural donde pudieran encontrar cabida y despliegue saberes sobre la complejidad de los espacios escolares y las relaciones pedagógicas.

El libro que el lector tiene en sus manos es el resultado del trabajo colectivo de distintos autores que, articulando disciplinas y enfoques, sensibilidad social y calidad de escucha, construyeron sobre un cuerpo no siempre nombrado las palabras que dan cuenta de los mil lenguajes que lo hablan.

Consideramos que este texto de Deolidia Martínez, Iris Valles y Jorge Kohen, cuya redacción final incorpora los aportes de Liliana Mayoral y Gustavo Brufman, es un libro a seguir escribiéndose. No sólo porque tendrá entre líneas y en los márgenes las notas que cada lector incluye en los registros de la propia memoria, sus subrayados y sus marcas, sino porque descamos y esperamos que, como producto de nuevas construcciones colectivas, el futuro reclame otra escritura.

Graciela Frigerio

La política neoliberal apunta a achicar el sistema escolar al mínimo indispensable, eliminar la masa de docentes que reclaman prestaciones y deshacerse de la responsabilidad de su situación social. La reproducción de la docencia es el eje fundamental que sostiene un modelo educacional que es antagónico con la reducción del Estado, especialmente en los Estados de los países latinoamericanos. La aplicación del "ajuste" requiere eliminar la demanda colectiva fragmentando el sector docente, atacando a sus organizaciones sindicales y desalentando las luchas reivindicativas. El deterioro de la salud física y psíquica del docente no es casual ni una consecuencia imprevista sino el producto directo de una política inhumana.

Desde la psicología laboral, el psicoanálisis, la epidemiología crítica y la medicina laboral, los autores de este libro han abordado la situación actual de la docencia argentina. El enfoque interdisciplinario aplicado a ese problema es nuevo en nuestro país, tanto como lo es el abordaje del problema mismo. En el centro de la atención de los investigadores ha estado el dolor de la gente, en este caso de los maestros y profesores argentinos. La metodología de la investigación se ha adaptado a las características del objeto. Lejos de intentar una imposible y ficticia asepsia, los investigadores exponen su posición ideológica al integrar a los sujetos investigados como informantes clave motivados por los objetivos de la propia investigación. Sujetos y objeto, los docentes fueron respetados por los investigadores, cuidando que no se confundieran las responsabilidades y tareas de unos y otros. El resultado ha sido un trabajo de excelente calidad que fundamenta las denuncias y las críticas realizadas y tiene posibilidades de generar alternativas programáticas en las luchas por mejores condiciones de trabajo. El libro que presentamos tiene la virtud de haber alcanzado metas que no todos los proyectos de investigación consiguen: producir un nuevo saber y tener la potencialidad de generar nuevas investigaciones teóricas y prácticas.

Finalmente queremos destacar que esta investigación fue realizada en la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Ese hecho tiene una doble importancia. En primer lugar manifiesta el creciente interés del sindicalismo docente por la investigación; la fundamentación científica de sus demandas no está en contradicción con la carga política y la motivación social que las determina. En segundo lugar, muestra la posibilidad de generar saberes desde un lugar distinto al de los poderes establecidos, es decir, desde el lugar de los trabajadores. Producir alternativas al modelo neoliberal y sus infinitas reglamentaciones controladoras es indispensable para garantizar la persistencia del sistema de educación pública. No solamente la profesión docente sino la sociedad misma dependen en gran medida de la regeneración de lo público, y para llevar adelante esa tarea es indispensable la producción de conocimientos desde las organizaciones populares y democráticas.

Mary Sánchez y Adriana Puiggrós

INTRODUCCIÓN ¹

Toda producción supone un nombre, todo nombre un cuerpo y todo cuerpo un lugar, un motivo, una circunstancia. Este libro no es sólo un conjunto de datos e ideas articuladas y explicitadas para destacar su importancia, sino, fundamentalmente, la confluencia de historias individuales y colectivas en las que se juegan definiciones e inseguridades, pasiones y dificultades, algunas pocas certezas y una gran oscuridad de la que provenimos y en la que decidimos sumergirnos para comenzar a develarla.

Un ejercicio de memoria para recuperar, desde algún lugar del cuerpo social, las marcas instaladas en la cotidianidad de esta construcción que significa ser docente. Un volver a hacer pasar por el corazón atendiendo a las razones que la razón no puede llegar a comprender porque, además, está la culpa del trabajador intelectual frente al resto de los trabajadores, la culpa de todos los que trabajamos con el saber, y por eso no nos permitimos sentir ni desconocer. Una especie de tratar de ser, de constituirnos sobre la base de negarnos. Algo así como un olvido defensivo que se vuelve contra nosotros mismos, porque como dijo E. Gruner, no se puede olvidar voluntariamente; "Para que el olvido sea satisfactorio, no hay que saber lo que se quiere olvidar...".

Los que escribimos este triángulo venimos de distintas experiencias sociales y políticas, de distintas corrientes teóricas, de distintos campos del saber. Nos dedicamos a una investigación que rescata nombres y apellidos, dolores e identidades, placeres y malestares. Nuestro recorrido común tiene la riqueza de la diferencia, y por eso mismo, también la dificultad, el obstáculo que supone la interpretación de categorías desde marcos conceptuales distintos.

Junto a esto, algo que aprendimos con esfuerzo: la transposición didáctica. Poder convertir en relato, en discurso público que rompa el hermetismo omnipotente de un supuesto saber especializado, la exposición del proceso de investigación, sus avances teóricos y metodológicos y las experiencias de transmisión oral realizadas con maestros de todo el país.

Este es un libro que se nos plantea como una convergencia teórico-metodológica en permanente construcción. Es una nueva etapa dentro de un proceso que lleva ya varios años y que nunca terminará de ser lo que quisiéramos, según el momento por el que atraviese el libro. La síntesis que intentamos es difícil de expresar, ya que deriva de tres vertientes académicas encarnadas en los autores: la psicología laboral en la práctica sindical, el psicoanálisis asociado a la problemática del trabajo, la epidemiología crítica y la medicina laboral.

Nuestro acto de memoria tiene que ver con retornarles a los miles de compañeros docentes con los que nos encontramos durante más de dos años recorriendo el país, lo que también forma parte de su capital cultural: los datos, registros, experiencias y opiniones que, luego de muchas discusiones y reelaboraciones, hoy creemos que estamos en condiciones de expresar. Se trata de

¹ Este libro es responsabilidad de los autores y no compromete a CTERA, AMSAFE ni a las entidades sindicales provinciales que participaron en la encuesta.

restituirles un sentido que tiene que ver con continuar en mejores condiciones, con ayudar y ayudarnos recuperando el valor de la solidaridad para que las luchas tengan un horizonte posible.

Si hoy convergemos en este "Triángulo Pedagógico", antes hubo desencuentros, distancias que superar, especificidades teóricas y prácticas que entran en tensión en el trabajo interdisciplinario. Nuestra apuesta apunta a recuperar en un nuevo nivel el valor de los vínculos, proyectarnos junto a nuestros lectores en alternativas por las que valga la pena continuar, asumiendo que plantarnos en un escenario de fractura y dispersión es doloroso, pero también, por aquellas razones del corazón, necesario y placentero.

Para los compañeros que nos abrieron las puertas de sus escuelas y sus aulas, para los que nos permitieron internarnos en la subjetividad de sus días y sus noches, queda la certeza de que vale la pena tanta pasión, tanta energía depositada, aun con errores y equivocaciones, si media el respeto y la confianza en el otro, la necesidad de una vida mejor, la sensación de que cada vez cobra más fuerza la idea de que no es inexorable que debamos padecer la escuela, sino simplemente hacerla, disfrutarla. En definitiva, que otra escuela es posible.

Los autores

La Encuesta Nacional de CTERA: una investigación de los maestros

EL CONTEXTO HISTÓRICO INSTITUCIONAL DE LA ENCUESTA

El proceso de globalización mundial de las últimas décadas ha llevado a los niveles locales y regionales del mundo del trabajo a soportar profundas modificaciones signadas por un deterioro creciente de la calidad de vida en los diversos ámbitos del trabajo humano. En estos tiempos de acelerada recomposición de los sujetos sociales y de sus relaciones, nuevos dilemas están marcando pautas y límites a la expresión de necesidades concretas de los trabajadores.

En el campo educativo los docentes se constituyen como trabajadores muy recientemente y, en tanto sujetos históricos, comienzan a resignificar su mundo laboral. Hay una demora en el tiempo con respecto a otras ramas del trabajo para develar las realidades, los obstáculos y relaciones ocultas que han determinado desde muchos años atrás —siglos, tal vez— el trabajo docente.

Si oculto ha estado el carácter de trabajo-trabajo colectivo, además de la tarea docente, más obturada aún está la relación con la salud de quienes lo realizan. Las escuelas no son percibidas como lo que son, locales de trabajo, y la escisión entre pedagogía y trabajo docente no sólo no se revela, sino que se ahonda para convertirse en el núcleo crítico (iatrogénico) de la vida cotidiana de los docentes.

Una de las estrategias de CTERA para enfrentar esta realidad fue el desarrollo de una investigación al interior de sus organizaciones de base, a partir del equipo responsable del Área de Salud de la Escuela Pedagógica Sindical "Marina Vilte".

Los trabajadores de la educación, protagonistas centrales forzados de las reformas impuestas para sostener una economía recesiva "de

ajuste", han sido desplazados de la toma de decisiones sobre contenidos y organización escolar. La retórica de la participación inunda los discursos oficiales, el gobierno enfatiza la necesidad de la capacitación para el cambio, sin tener en cuenta que el verdadero cambio requerido está en las condiciones de trabajo de maestros y profesores.

Sin embargo, la realización de un trabajo docente más complejo, de mayor responsabilidad y más valorizado, debió ser incluido de manera formal en la legislación, a causa de la presión popular, al final del debate de la Ley Federal de Educación, en el Cap.III.Art.46 c,d y e; asimismo se logró incluir un régimen de financiamiento de la educación explícito y controlable (aparentemente), en el Título XI, Art. 60 a 65 de la Ley.

Este carácter de mera formalidad quedó en evidencia en muy poco tiempo; los recursos económico-financieros que se destinan, muchos de ellos a través de créditos que aumentan la deuda externa, son verdaderamente insuficientes para llevar adelante una implementación adecuada de la Ley, en pleno proceso de ajuste y restricción del gasto público.

El análisis de la estructura edilicia educativa, la capacitación/actualización docente y la modificación de las condiciones de trabajo necesarias para realizar una verdadera reforma, están ausentes de las políticas oficiales, y los adelantos que llegan a conocerse van en sentido opuesto a lo esperado en la mayor parte de las jurisdicciones.

Para saber rápidamente en qué estado se encuentran los edificios escolares y sus habitantes, alumnos y maestros, en 1994 el gobierno nacional realiza en todo el país un Censo Escolar e imparte directivas a sus funcionarios y "consultoras" internacionales para relevar el estado de situación. Los resultados definitivos se empezaron a conocer en diciembre de 1995. Durante todo ese tiempo sólo hubo esporádicos anuncios del Ministro de Educación, utilizados fundamentalmente para apoyar la crítica y descalificación del sindicalismo docente.

A mediados del año 1994 la CTERA inició su proyecto de investigación, realizado con recursos financieros propios, sin ayudas económicas especiales y en forma simultánea en todas las provincias en donde se desarrollaron importantes movilizaciones del gremio docente (Jujuy, San Juan y Río Negro, las más notables).

LOS TRABAJADORES, SUJETOS Y OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta estrategia de investigación reconoce dos vertientes fundamentales: una proveniente del ámbito académico y otra constituida por investigaciones realizadas desde los sindicatos.

En el ámbito académico, el Centro Interdisciplinario de Estudios e

Investigaciones Laborales (CIDEIL), perteneciente a la Universidad Nacional de Rosario, ha impulsado un modelo de investigación que combina la triangulación metodológica (cuantitativa, cualitativa y estadística) con la participación activa de los trabajadores.

El CIDEIL promovió e impulsó los Encuentros Nacionales de Trabajo y Salud en Rosario durante 1992 y 1993, como parte fundamental de su metodología y práctica investigativa y como un aporte al desarrollo de una nueva forma y un nuevo espacio de construcción del conocimiento.

Desde esta línea teórico-metodológica se facilitó y estimuló el encuentro de dos saberes generalmente disociados, el de los trabajadores y el de los profesionales, docentes e investigadores, para integrarlos en una síntesis superadora, orientada hacia el desarrollo de una estrategia común de investigación.

Dentro de la vertiente de las investigaciones sindicales, la realizada acerca de las "Condiciones de trabajo y su relación con la salud de los trabajadores del Hospital Centenario"² es la primera en este período que conjuga lo participativo con metodologías y técnicas cuanti-cualitativas e incorpora la utilización de marcadores biológicos como indicadores de estrés y alteraciones tempranas de la salud.

En la metodología participativa se aplicaron las reformulaciones que Laurell, Noriega y Betancourt hicieron del Modelo Obrero Italiano³, adaptadas por los investigadores para poder dar cuenta de un proceso de trabajo del área de los servicios, como es el sector salud. Esta forma investigativa recurre a la utilización de informantes claves y relevamientos de la historia de vida laboral para reconstruir la historicidad del proceso y profundizar en la búsqueda de relaciones causales.

El marco teórico desde el que se construyó esa investigación recurre a las categorías: proceso de producción, reproducción social y proceso de salud-enfermedad, como síntesis de los procesos de desgaste y reproducción. Asimismo emplea categorías del psicoanálisis para comprender los fenómenos relacionados con la subjetividad de los trabajadores, tanto en relación con su trabajo como con su posibilidad de implicarse en el proceso investigativo.

En lo metodológico, la investigación aporta elementos para el desarrollo de instrumentos que permitan garantizar la participación de los trabajadores como sujetos de la investigación.

² J. Kohn, S. Lampugnani, L. Sigereisky y G. Simonetti, "Condiciones de trabajo y salud de los trabajadores del Hospital Centenario de Rosario", Informe de investigación, 1990.

³ Ver bibliografía.

En esta experiencia los trabajadores partieron de la construcción de su autoimagen en relación con el trabajo; a continuación se aplicó un instrumento diseñado en función de lograr su implicación subjetiva en el proceso de investigación: la filmación, con el consentimiento de los médicos y enfermeras/os, de varios días de trabajo en el Hospital. Al reunirse grupalmente a ver la filmación, surgió una mirada distinta de los sujetos hacia el objeto de la investigación que los llevó a implicarse y comprometerse a sostenerla.

En el Informe de avance antes citado se plantea:

Las cosas más habituales se hacen menos visibles o perceptibles; entonces, ver puede producir la distancia necesaria como para "verse" y reflexionar sobre las condiciones de trabajo. Generalmente se ve y se sabe primero lo de los otros: nos parece que es inherente a las condiciones de trabajo, que sostenemos sin darnos cuenta, el no ser vistas ni sabidas, para no ser modificadas.

Afirmamos esto a partir de escucharnos y escuchar que, la mayoría de las veces, nuestra queja está puesta en las consecuencias que la atención tiene sobre los pacientes y pocas o casi ninguna, sobre las consecuencias que tiene sobre nuestra salud.

Rescatamos de este primer momento el impacto que nos causó, aun a quienes hicimos la filmación, la posibilidad de vernos. Los comentarios que circularon fueron: "es peor de lo que creíamos" o "... y eso que no se ve todo" ¹.

En algunos casos, la movilización que produce una primera implicación en el trabajo genera angustia, que debe ser elaborada colectivamente en un trabajo de reconstrucción del conocimiento, a fin de delinear el para qué se investiga.

Es por eso que rescatamos la necesidad de un paso estructuralmente anterior a lo "participativo" y que es esta implicación subjetiva, esta apropiación y construcción colectiva de conocimiento, que si se hace en conjunto con otros, genera trabajo, proyectos y propuestas.

Es necesario señalar la importancia de reconocer cuál es la "puerta de entrada" a la investigación, es decir, quién la solicita, cuál es la relación contractual entre trabajadores y técnicos, cómo participa el sindicato en la investigación, cuál es el lugar del empleador y el contexto político en el cual se realiza.

En la Investigación "Malestar y crisis docente: proceso de trabajo-circuitos de producción de subjetividad", que están llevando adelante en la Facultad de Psicología de la Universidad de Rosario Iris Valles, Jorge Kohn, Susana Splendiani, Mary Bosini y Andrea Labartete, la presencia del sindicato en 1994 y la localización del grupo de investi-

gadores en el Centro de Salud de AMSAFE (Asociación del Magisterio de Santa Fe, seccional Rosario) han permitido su realización.

El hecho de estar precedida de otras investigaciones del mismo tipo y de haber aplicado información y conocimientos desarrollados en la lucha y defensa colectiva e individual de los docentes, posibilitó una participación activa de los trabajadores en un terreno tan cargado de prejuicios y connotaciones negativas como es el campo de la salud mental.

Las experiencias más desarrolladas y con mayor continuidad desde el ámbito sindical son las de los metalúrgicos de Villa Constitución, en particular los aportes de Jacobo Mustafá y Omar Boubier, delegados de Higiene y Seguridad, las de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina en SUTEBA y UNTER (Unión de Trabajadores de la Educación Rionegrinos), las de la Asociación de Trabajadores del Estado, particularmente las impulsadas por el Consejo Provincial Santa Fe y la Rama Salud a nivel nacional, y experiencias como la de los obreros del neumático y telefónicos que constituyen aportes interesantes en esta dirección.

Desde el espacio de los trabajadores rescatamos dos investigaciones, tanto por su originalidad como por la información que produjeron:

1. La Comisión de Higiene y Seguridad de la Unión Obrera Metalúrgica de Villa Constitución tiene una permanencia sostenida en su trabajo, desde que las fuerzas democráticas recuperaron la dirección del sindicato en el año 1983. Los trabajadores adquieren experiencia y formación a partir de convenios de cooperación con CGIL de Italia y la CUT de Brasil. Tienen un intercambio activo con los trabajadores metalúrgicos de San Pablo, Brasil, y se plantean estrategias comunes de resistencia y lucha fundamentalmente en METCON, filial de Ford. Este intercambio y la permanencia de los cuadros dedicados a la tarea de salud crean las condiciones necesarias para el desarrollo del conocimiento y la investigación.

2. En 1991, un núcleo de trabajadores telefónicos desarrolla una experiencia de investigación desde la comisión de cultura del Sindicato de FOETRA (Seccional Buenos Aires y Seccional Rosario), presentada ese mismo año en las V Jornadas de Atención Primaria en Salud en Buenos Aires y luego en el 2^{do} Encuentro de Trabajo y Salud de Rosario en 1994.

Se trata de una investigación realizada por y con operadores telefónicos, en una empresa recientemente privatizada. Intenta dilucidar la articulación que existe entre el proceso de trabajo y sus nuevas formas de organización, impuestas junto a las nuevas tecnologías, las relaciones de poder, el sistema jerárquico, las modalidades de gestión y las cuestiones acerca de la responsabilidad en el cargo.

Se intenta dar cuenta de cómo impacta esta problemática en la subjetividad de los individuos a los fines de su adecuación al modelo neo-

¹ Kohn, Lampugnani, Sigereisky y Simonetti, cit.

liberal. Utilizando la relación conceptual "investigación-socialización del conocimiento-acción participativa", se ponen en juego dos herramientas metodológicas: la observación y la reconstrucción de historias de vida laboral.

En las conclusiones se plantea:

Podemos afirmar que no es casual que la introducción de nuevas tecnologías, más la organización del trabajo en forma premeditada, actúen como un medio para arrancar un sobre-trabajo.

La empresa aprovecha la propia fuerza del operador, su propia agresión, su propio sufrimiento, para someterlo a él, para obedecerle y hasta para reproducirlo, esta vez, desde el mismo trabajador, de una manera tan sutil, que hasta termina por no hacerse necesario el castigo concreto, sino simplemente le es suficiente la incertidumbre, el estado de amenaza, la falta de seguridad. Es decir, afirmamos que no es el trabajo en sí mismo el que produce sufrimiento, sino a la inversa, son el sufrimiento, la angustia, la ansiedad, los que aceleran el ritmo e inconscientemente incrementan la producción.

De las historias de vida surgió un hecho muy significativo: un elevado número de operadores/as, sin indicaciones expresas de la empresa, incrementan el ritmo programado creando una sobrexigencia a la impuesta por la máquina, no respetando los 15 segundos de descanso entre llamada y llamada y produciendo un plus trabajo gratuito⁵.

Las investigaciones sobre salud laboral docente, principalmente las desarrolladas por Deolidia Martínez⁶ y Jorge Kohn e Iris Valles⁷ demuestran que algo similar ocurre con el docente, para el cual el trabajo queda siempre encubierto, escindido, oculto por la teoría pedagógica, la tecnología educativa y la organización escolar, situación hoy profundizada por el avance de la "flexibilización" dentro de la educación.

La identidad de los docentes, así como el proceso educativo que se lleva a cabo en cada escuela, son parte de un proceso de construcción histórica y de la desarticulación actual que se cristaliza especialmente en la expropiación del hecho educativo mismo, la recepción pasiva de planificaciones en las que nunca participan, la pérdida de control sobre su proceso de trabajo y el creciente criterio de racionalización, agudiza la crisis en la identidad profesional de estos trabajadores.

La identidad docente se ha definido desde un rol social mistificado a la manera de un apostolado o como deslizamiento de una función (definida como "la segunda mamá"). Este ideal, frecuentemente impregnado de lo sacrificial, es lo que permitió el desarrollo de grandes proyec-

⁵ Susana Di Pato, Roxana Cupeiro y Carlos Wolf, "El Proceso de Trabajo de las Operadoras Telefónicas", V Jornadas APS Buenos Aires 1991 y "Utilización del sufrimiento psico como instrumento para obtener plus trabajo", 2º Encuentro Trabajo y Salud, Rosario 1993.

⁶ Deolidia Martínez, *El riesgo de enseñar*, Ediciones SUTERBA, 1993.

⁷ Jorge Kohn e Iris Valles, "Crisis educativa y salud laboral docente", *Revista Salud del Trabajador*, Universidad de Carabobo, Maracay, Vol.2, num.2, 1994.

tos o luchas que aun con limitaciones y críticas hoy podemos recuperar y reinterpretar desde la trama simbólica de nuestra cultura actual.

Cuando los lazos sociales se disgregan y se fracturan los procesos históricos, el ideal cae fácilmente en el orden del imperativo. Así en el momento actual, "debe hacerse todo para que en la escuela todo funcione".

En este marco, aun la capacitación quedará expulsada del registro del derecho laboral y mayoritariamente será vivida como exigencia. Quizás para algunos siga siendo una vía posible de sublimación y reconstrucción, un tema que se deberá analizar y profundizar, especialmente la adecuación entre la formación previa y la realidad educativa.

De los ideales se desemboca en la exigencia de eficiencia. Es el camino en el que emergerá la fatiga por no poder cumplir los objetivos propuestos. Según las condiciones personales, se oscilará desde las respuestas hiperactivas hasta las de inhibición o ausentismo. Sin un marco cultural que dé sentido a los procesos, los hechos no podrán constituirse en acontecimientos, y el docente quedará a merced del sufrimiento individualizado.

LA ENCUESTA NACIONAL IMPULSADA POR CTERA. EL SEMINARIO-TALLER, DISPOSITIVO DE PARTICIPACIÓN INICIAL

El seminario-taller de dos días de duración convocado por los sindicatos docentes de cada provincia se constituyó en la primera actividad concreta encarada, en función de llevar a la práctica la encuesta. Estuvo precedido de un proceso de amplia difusión a través de los medios masivos de comunicación, donde se manifestaba la voluntad del gremio de abordar, con rigurosidad científica, la problemática de la salud laboral docente.

Esta actividad constituyó la instancia fundamental del componente participativo de este proceso de investigación, ya que al concretar el compromiso del sindicato de llevarlo adelante, permitió desarrollar los instrumentos para la implicación subjetiva de los trabajadores.

El seminario-taller tuvo cuatro momentos:

1. Expositivo: los investigadores y los dirigentes sindicales locales explican e informan acerca de:

- a. Necesidad e importancia de la investigación.
- b. Contexto político y educativo.
- c. Explicación del marco teórico y fundamentación de las variables.

2. De implicación subjetiva: se realiza la reproducción de situaciones cotidianas que se dan en el trabajo y que permiten a los docentes verse a sí mismos trabajando.
3. De apropiación y capacitación en el manejo de los instrumentos:
 - a. Discusión acerca del manejo de la encuesta.
 - b. Cálculo de la muestra y selección de las escuelas donde se aplicaría la encuesta.
 - c. Entrenamiento en el manejo del programa informático SIEC (Sistema Informático Encuesta CTERA).
 - d. Elaboración de mapas de riesgo.
4. Síntesis colectiva de la experiencia en un plenario final.

Después del taller, los participantes encuestaron a sus propios compañeros de trabajo en las escuelas. Se estudiaron 336 escuelas, de todas las regiones geográficas del país, y a un total de 3455 maestros (1994).

Esta metodología planteó al equipo central de la investigación un problema técnico y ético relevante: había que garantizar simultáneamente la constitución de una base de datos nacional, única, confiable y la apropiación de los datos por cada una de las organizaciones de base de CTERA y por los propios maestros; así mismo, se debía realizar una devolución oportuna de la información obtenida, para actuar sobre la realidad laboral local y nacional. Para tal fin se diseñó un programa de computación denominado Sistema Informático Encuesta CTERA (SIEC)⁸. El SIEC es un programa de manejo sencillo, que no requiere conocimientos de computación para ser utilizado, tanto en la recolección como en el análisis de la información proveniente de la Encuesta Nacional de CTERA.

Fue desarrollado en un primer momento para resolver el ingreso y procesamiento de los datos en las provincias y recuperar esa información sin pérdida de registros, con el objetivo de consolidar a nivel nacional la producción jurisdiccional y poder realizar un análisis total de la encuesta. También orientó su diseño la decisión de garantizar que la información sobre los establecimientos escolares y la encuesta individual quedara en las provincias, localidades y/o escuelas y pudiera ser utilizada por cada sindicato en su lucha gremial.

La encuesta consta de dos partes (Ver Anexo):

1. Área institucional:

Este cuestionario se contestó a razón de uno por establecimiento, con la finalidad de recoger la información de la escuela como local de trabajo, en cuanto a seguridad e higiene, habitabilidad, etc.

⁸ Programa informático desarrollado por Jorge Leguiza, Omar Medina y Jorge Kohn a partir del Programa EPI Info OPS/OMS.

2. Área individual:

Este cuestionario lo contestaron todos los docentes presentes en la escuela en el momento de la encuesta. Aporta información sobre identificación del docente, trabajo que realiza en y fuera de la escuela, su estado de salud, vida cotidiana, situación socio-cultural, ausentismo, etc.

Se envió a cada provincia que participó de la Encuesta un diskette con el programa; en los talleres se realizó una demostración de su funcionamiento y se capacitó a un grupo de maestros en su utilización.

El objetivo inicial de este instrumento se fue modificando en el transcurso de la investigación, pasando de ser una herramienta para ingresar los datos a convertirse en un primer programa de análisis estadístico. Al utilizarlo para la discusión e identificación de problemas individuales o de pequeños grupos de maestros, surgió claramente su potencialidad para ser empleado en un monitoreo epidemiológico y en la supervisión de las condiciones de trabajo y salud, con posibilidad de ser autoaplicado por los propios trabajadores de la educación.

Escuela pública y trabajo docente en Argentina

LA LUCHA CONTRA LA EXCLUSIÓN

Hoy, el Estado se desentiende de la escuela pública y la abandona a su propia fuerza. Pero la única que se visualiza en ella es una fuerza social en vías de cohesión, constituida por el sector docente organizado y por los usuarios provenientes de sectores populares. A este modelo económico la escuela ya no le sirve como servicio público. El disciplinamiento se produce en el mercado. Históricamente, la escuela pública cumple un papel final en el libre juego de regulación-desregulación de la economía, en función de estar destinada a contener parte del conflicto social que desencadena el proceso de exclusión de un gran sector de la población del mercado de trabajo y/o de la posibilidad de calificación para poder acceder y permanecer en el grupo laboralmente más valorizado.

En este contexto, el trabajo docente es un trabajo precarizado y considerado como de muy baja productividad. En el modelo neoliberal hegemónico, tanto el conocimiento socialmente válido y económicamente valuado como las vías de acceso a él son privadas. Tomamos esta palabra en sus dos significados: de propiedad y de privación; hay propietarios de capital humano y hay población privada de la posibilidad de apropiarse de él.

La teoría del "capital humano" ha sostenido desde los años 60 al proyecto hegemónico como su modelo educativo. Sus creadores son Theodor Schultz y Gary Becker, éste último Premio Nobel de Economía en 1992, ambos de la Universidad de Chicago. Esta teoría ha sido instaurada como la base de definición filosófica de los valores, las políticas educativas y las concepciones acerca del conocimiento para el conjunto de naciones que deben "ajustarse" a los créditos internacionales y a la globalización de la economía.

Este marco teórico se basa en el estímulo al esfuerzo individual para el logro del ascenso social y el acceso al conocimiento. Refiere al mo-

delo individual de acumulación de un capital producto de la inversión posible realizada en un mundo desigual, cuyas diferencias, según Becker, provienen de las historias familiares y personales. Las determinantes económicas no cuentan para el fundamento de la diferencia esencial.

Hay actividades que influyen en la renta monetaria y psíquica de la gente; esto se denomina inversión en capital humano. Entre las principales formas que adopta se encuentran la educación, la formación en el trabajo, el cuidado médico, la emigración y la búsqueda de información; todas ellas difieren en la magnitud de los rendimientos y en el grado en que se percibe la conexión entre la inversión y los rendimientos⁹.

La pobreza, en este contexto, según Becker, sería sólo una mala inversión inicial, nunca recuperada. La desigualdad existente en la distribución de ingresos está relacionada con la desigualdad existente en la educación (¿qué es primero, el huevo o la gallina?)

La mejora de los niveles educativos es cabalmente la solución a los problemas de la pobreza y la desocupación, siempre enfocado el problema de manera individual, cada caso es particular. El individualismo es la "diferencia específica" de la teoría del capital humano en políticas económicas para educación.

Después de los "excesos keinesianos del bienestar y la seguridad social"¹⁰, estos discípulos de Milton Friedman fueron poniendo las cosas en su lugar. En este proyecto la educación deja de ser un derecho para, paulatinamente, transformarse en un servicio, una mercancía en el mercado global. Frigotto lo describe con gran dureza en el contexto del Brasil actual. Educación y salud, sectores que fueron desmercantilizados como mecanismo para crear las condiciones generales de reproducción de la fuerza de trabajo, después de la crisis de 1929 y como consecuencia de las luchas de la clase trabajadora, vuelven a ser mercantilizados y privatizados: pueblo privado de salud y educación¹¹. Tomaz Tadeu da Silva se pregunta: ¿Sobre qué bases podemos hacer la crítica al presente "asalto derechista" a la educación pública? ¿Qué teorización crítica es pertinente?¹²

El docente, alejado o privado de un acceso adecuado a la teoría, no está en condiciones de cuestionar, preguntar, argumentar sobre los aspectos determinantes de su trabajo cotidiano. Proyecto cultural o pro-

⁹ Gary S. Becker, "Inversión en capital humano" en Luis Toharía (comp.), *El mercado de trabajo: teorías y aplicaciones*, Madrid, Alianza Universidad, 1983, p.39.

¹⁰ N. Chomsky y Heinz Dieterich, *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, México, Joaquín Mortiz, 1995.

¹¹ Gaudencio Frigotto, *A produtividade da escola improdutiva*, Sao Paulo, Cortez Editora, 1986.

¹² Tomaz Tadeu da Silva y Pablo Gentili, *Escola S.A.*, Publicación CNTE/CUT, Brasilia, 1996.

yecto económico, ¿qué situación predomina hoy? Su identidad está cuestionada: ¿quién es, qué es? ¿Para quién trabaja? El destino incierto de lo que produce, no reconocido o perdido en registros de la memoria frágil de alumnos y compañeros, hoy debe ser rescatado para revalorarlo. Pero ¿qué valor tiene?

Aquí, la incertidumbre. El valor económico del trabajo nunca fue adjudicado al docente. Su salario se compuso en función de un gasto o necesidad individual determinada por su origen de clase o situación social presente. El trabajo docente nunca tuvo valor o fue "invalorable" en términos materiales. La contradicción con el capital humano tal como se concebía en Estados Unidos estaba muy lejos del magisterio argentino. Basta pensar en las décadas de los 50 y 60, en pleno auge de Friedman.

Es el trabajo docente el que ha contribuido a crear y sostener a la institución moderna por excelencia: la escuela pública¹³, presa del fuego cruzado del postmodernismo y postestructuralismo y del acoso neoliberal o neoconservador.

El docente está atacado por ambos lados y su inercia-resistencia no resulta una defensa útil para él y para la escuela que lo contiene. Víctima culpabilizada, soporta con el conjunto de los sectores laborales esta guerra ajena¹⁴.

La crítica básica al proyecto neoliberal en educación es que su discurso retórico es irrealizable. La exclusión del docente en el diseño y realización de los cambios deseables es un escollo insalvable. Los cambios reales, concretos, los hace o no los hace el maestro en la escuela. Puede sometérsele a trabajos forzados (ya existen), pueden darse modificaciones y desregulaciones normativas "de hecho". Esto no dará la calidad buscada por el modelo eficientista.

El fraude quedará a la vista. Así no se realiza el proyecto educativo, del signo que sea. Todo queda en una farsa burocrática. Los cambios efectivos que se realizaron en la industria de punta involucraron necesariamente al trabajador y aun al sindicato; la organización del trabajo cambió para dar lugar a un nuevo modelo de producción. Nada de esto sucede con el sector laboral docente y las políticas educativas actuales. Las narrativas de progreso asignadas a la educación no son ya creíbles. Sin una modificación concreta del proceso de trabajo no variará el producto educativo.

El discurso de la "autonomía" está viciado de nulidad, tal como se lo pregona. En verdad está unido a la privatización de la escuela o de sec-

¹³ Tomaz Tadeu da Silva, "Cambios teóricos en la política educativa. El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?", *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, 1995.

¹⁴ Dcolidia Martínez, "El último ajuste", Congreso Educativo Nacional, Buenos Aires, 1996 (Documento de CITERA).

tores de ella. También la forma privada se extiende a la capacitación y actualización docente. El conocimiento legitimado por el sistema no es producido por el maestro. El que produjo está descalificado y se descarta el que estaría en condiciones de realizar a partir de su práctica histórica y presente. El docente tiene que obtener —algo que es casi inaccesible para la mayoría, la encuesta lo revela— ese conocimiento necesario en el mercado desregulado de los capacitadores y expertos.

Por otra parte, muchos de ellos pertenecen a los ámbitos oficiales del gobierno o son orgánicos al poder político y económico. La discusión y la disputa por el territorio escolar está también presente aquí. La escuela, aparentemente, ya no interesa al sistema, pero le cuesta desprenderse de ella frente a la demanda del maestro, “el que sabe lo que hay que hacer”.

Pero, veamos... ¿qué ha pasado con el saber-hacer tan valorado dentro del sector docente?

El docente se ha defendido siempre desde el saber-hacer y no desde el discurso. En este sentido es un producto del paradigma de la conciencia y no del lenguaje. Su modo concreto de realizarse dista mucho de las formas virtuales y de la realidad de los medios¹⁵. Los medios y la cultura de masas han desplazado a la escuela como lugar privilegiado de la construcción cultural moderna y por ende al maestro como protagonista y portavoz del proyecto hegemónico.

Tampoco es un cómplice consciente del poder. Algunas construcciones populares alternativas quedaron en la historia y son experiencia de base para el sector docente. Puede volver a ellas con otra visión del mundo y dentro de un proyecto que entre en contradicción con el vigente. DESDE ADENTRO Y DESDE ABAJO¹⁶.

Sin embargo las dificultades hoy son muchas. Hay un disciplinamiento nuevo para obtener una forma de “obediencia debida”. El sistema no se rinde. La desregulación y flexibilización laboral no necesitan capacitar a nadie para ser implantadas. Se imponen por el miedo a perder el trabajo en un contexto de recesión y desempleo de largo alcance (por lo menos 10 años más, 1996). La estabilidad del “misionero cultural” queda desplazada para dar lugar a un trabajador del sector estatal, precarizado. Encargado de un servicio cada vez menos público, obligado a realizar lo imposible: la igualdad de oportunidades en el acceso a una educación para todos.

Perversión y disciplinamiento: el nuevo mundo del trabajo tiene algo de esto. Una norma cambiante, “des regulada”, una valoración mó-



vil, ambigua, difusa, individual, sin parámetros precisos. Siempre obliga desde una posición de impunidad unidireccional. “Esto es así y si no le gusta, se va. Hay muchos para el puesto que Ud. deja”, etc. etc. Pueden citarse varios discursos oficiales con ese contenido, hacia los disidentes frente a la reforma educativa.

El nivel de tolerancia a las situaciones de ambigüedad es uno de los signos del estrés en docentes y otros trabajadores del sector servicios: administrativos, oficinistas, vendedores, enfermeras, etc. El proyecto moderno había acostumbrado a una línea de progreso unificada y constante. Los nuevos tiempos traen ambigüedad e incertidumbre. El poder se ejerce también de otra forma más perversa. Las leyes cambian y no las sancionamos nosotros, sólo nos queda la transgresión¹⁷. Salir de la impotencia de estar obligado a hacer lo imposible: desde el diseño curricular hasta la asistencia y compensación de la pobreza en la escuela.

Otra característica del proyecto moderno de educación es mantener a la escuela separada de la producción, del aparato productivo. Afirma Tadeu da Silva que la formación de la conciencia, como proyecto ideológico-político de variado signo, puso énfasis en la cultura como misión de la escuela y del educador¹⁸. El avance de formas más descarnadas del capitalismo, en su lucha por hegemonizar mercados, barre con la escuela pública como proyecto cultural y trata de someterla a la lógica del mercado como servicio.

Es un gran debate pendiente en nuestro país. ¿Servicio para la producción o centro cultural? ¿El docente tiene una nueva misión cultural trans, post o supra moderna? ¿O será un precario trabajador al servicio de la tecnología instalada en la escuela y un contenedor del conflicto social provocado por la exclusión? La pobreza es un riesgo para el sistema y los pobres son sus “actores” violentos y violentados. Aquí se unen cultura y economía. “Hay que buscar una salida, esto va a estallar” ya se oye en distintos ambientes. La escuela está en la mira. En la pobreza se multiplican los servicios de riesgo: narcotráfico, contrabando, delito, reemplazan al trabajo (en realidad al empleo precario).

Sin embargo, en la “selva”, en la fragmentación, en el aislamiento, hay una búsqueda de solidaridad nueva, y la propuesta puede salir de la escuela. Una cultura solidaria, informada, comunicada, con recursos tecnológicos “apropiados”, desde el lugar subalterno al poder global.

Aquí nos reencontramos con lo concreto de nuestra propuesta: poner en claro qué estamos buscando para dar coherencia a la mirada crítica sobre la escuela y el trabajo docente. Volver a nuestro país, a nuestros docentes y situarnos en una “puesta” que no es teatral, no hay farsa, no hay simulación, no hay “como si”, que es lo que enlo-

¹⁵ Sandra Carli, “De la escolarización a la mediatización de la vida social”, *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, 1995.

¹⁶ Consigna del SUTFEBA, Congreso de 1995.

¹⁷ Tadeu da Silva, op.cit.

¹⁸ Ibid.

quece, aliena, debilita el pensar del docente. Mirar la escuela desde el trabajo, como categoría económica central, nos plantea una realidad abierta a una trama muy antigua que estaba oculta. *Transparentar* aquí es hacer visible lo que no se veía. Y lo que comenzamos a ver no es algo "iluminado", como en las propuestas positivistas del normalismo argentino, sino un mundo de sufrimiento y pérdidas.

Si enfocamos hacia el fin de la cultura moderna, encontramos que el eje está centrado en el lenguaje y los medios de comunicación. Es un mundo que cancela experiencias y nos inunda de incertidumbre y fragmentación. Este encuentro, esta mirada, son muy riesgosos, pero necesarios para transparentar esta realidad. Los estudios de identidad laboral docente (Esteve, Martínez, Kohn, Valles¹⁹) han permitido poner en evidencia una escisión de "alto riesgo" para la salud mental del trabajador entre dos vectores o ejes constitutivos de su identidad: las ciencias de la educación (en sus diversas etapas históricas con sus énfasis correspondientes), la formación docente y su muy preciso deber-ser y el trabajo concreto, cotidiano, escolar, desconocido y oculto en los pliegues de las determinaciones económicas y el ejercicio del poder hegemónico. "Tenemos la cabeza partida en dos, por un lado la pedagogía, el programa, lo que tengo que enseñar y por el otro el tiempo que no me alcanza, el reglamento de licencias, el sueldo que no me alcanza, el estatuto del docente que tampoco me alcanza para demostrar que esto que me piden que haga, ASÍ, no lo puedo hacer", expresan los docentes.

La formación docente en nuestro país ha seguido ciega al reclamo de encontrar el nexo entre trabajo y pedagogía. Ni siquiera ha encontrado espacio y tiempo para colocar el tema de la protección de la voz en el trabajo concreto. Ahora que está en la Ley de Riesgos de Trabajo el reconocimiento del uso intensivo de la voz como factor de riesgo de "enfermedad profesional" (disfonías, etc.), ¿será posible que se descubra la razón por la cual un maestro pierde la voz dando clase en malas condiciones y qué tiene que ver la organización escolar y la didáctica con ello? Este es uno entre múltiples ejemplos de esta escisión.

Lo que sabemos es que van a tener que ser los propios docentes los que decidan cómo van a cuidar su voz y qué tienen que mejorar de las condiciones de trabajo para que esto se concrete. Esto es parte de la propuesta de nuestra investigación, y se desarrollará en el capítulo 7.

La visión desde la cultura está centrada en el cuestionamiento a la capacidad que poseen el sistema escolar, la escuela y el docente en particular, para hacer efectiva la transmisión cultural para la que fue fundada. Mutación cultural, caducidad de la cultura fundante de la es-

¹⁹ Ver bibliografía.

colaridad, crisis de la alfabetización como paradigma cultural, son enunciados que remiten al cierre de una etapa: la de la educación moderna. Sandra Carli plantea que el proyecto moderno buscó una unidad de sentido para la escuela de su tiempo²⁰. Ya en el ocaso, los restos de aquella se confrontan hoy con la cultura mediático-tecnológica que se produce, circula y consume masivamente en un contexto de gran diferenciación/desigualdad social.

Lo que se está produciendo en nuestro país, con más crudeza que en Europa (España, Italia, Francia), es un desplazamiento de la discusión sobre la escuela como construcción colectiva histórica a una forma pragmática y autoritaria de decisión sobre cómo se puede reducir el gasto público en educación y cómo se va a proveer al mercado laboral en los próximos años, con la menor inversión financiera posible, de la mano de obra necesaria para la industria y los servicios.

Coincidimos con Sandra Carli en que la escuela es para algunas cosas un escenario inmutable donde el docente se asimila a una inercia fatal, la resistencia al cambio tan criticada por la autoridad oficial²¹. Paralizado, gris, anestesia su dolor; así, su capacidad de producción, ya de por sí perturbada e interferida por el sistema y su normativa laboral (tiempo y espacio orgánico), es muy escasa o se pierde. Esta situación es grave, tanto desde el punto de vista del sector docente y su futuro laboral como desde la población que realizará el paso obligado por el sistema educativo, último espacio de lo público.

También en el campo de la llamada educación alternativa el desplazamiento de la educación popular a la comunicación popular evidenció aquello que la escuela tardaba en apropiarse: el aprovechamiento de la última y disponible tecnología para mejorar la mediación educativa que cada vez más parecía convertirse en un problema de códigos, en este caso para que los sectores populares accediesen a la información y diesen forma a demandas y producciones propias²².

Otra escuela puede ser un lugar de producción de procesos culturales, de intercambios generacionales y sectoriales. Es necesario un ajuste relacional, pero como no acumulación o apropiación individual de bienes tipo capital humano, sino como reflexión en el sentido del capital cultural planteado por Bourdieu²³. Es necesario llegar a un mayor y mejor conocimiento de los modos de reproducción social en elaboración-construcción, de formas de supervivencia en la pobreza, de construcción colectiva de una demanda social expresa, concreta, hacia adentro del sistema

²⁰ Sandra Carli, op.cit.

²¹ Ibid.

²² Ibid.

²³ Sobre este tema puede verse Néstor García Canclini, "Introducción" a Pierre Bourdieu, *Sociología y cultura*, México, Grijalbo, 1990, pp. 17-50.

educativo, de resistencia a la manipulación política oficial de los mensajes. Inglés y computación para todos, dice el gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Y la gente responde lo mismo en las encuestas.

El "desgaste de la energía utópica"²⁴ agrava esta etapa de transición y hace más difícil impulsar una propuesta en un espacio tan devaluado y sospechado de ineficiente y atrasado como es la escuela pública.

LA ESCUELA COMO LOCAL DE TRABAJO

Tomando en cuenta su ubicación geográfica podemos clasificar a las escuelas en urbanas y rurales, o, de acuerdo con la cantidad de secciones de grado o de alumnos y personal docente, establecer su categoría como de 1ª, 2ª o 3ª. Pero en los últimos años, la zona a la que pertenece la escuela, visualizada desde lo socio-económico y considerando la mayor o menor posibilidad de acceso a medios y recursos, permitió determinar una clasificación con mayor poder identificador en *zona carenciada* o *no carenciada*. Esto también posibilitó en algunas provincias determinar una bonificación salarial.

En nuestra investigación, sobre una muestra de 345 escuelas, el 72,8% correspondió a zona carenciada y el 27,2% a zona no carenciada.

Como vemos, la escuela pública está instalada en las zonas carenciadas por un amplio margen. Esto coincide con el Mapa de la Pobreza construido a partir del Censo de 1991 y los estudios del INDEC realizados por Beccaria, Minujin y otros²⁵. Podemos decir que sólo un 30% del territorio poblado no tiene carencias significativas visibles des-

CUADRO 2.1

ÁMBITO DE LAS ESCUELAS Y SITUACIÓN DE LA ZONA

URBANAS 56,6%		RURALES 43,4%	
Carenciadas	No carenciadas	Carenciadas	No carenciadas
63%	37%	86%	14%

²⁴ Jürgen Habermas, "La crisis del Estado del Bienestar y el agotamiento de las energías utópicas", Conferencia en las Cortes Españolas, 1984. Citado en A. Llano, *La nueva sensibilidad*, Madrid, 1988, p. 19.

²⁵ INDEC, *La pobreza urbana en la Argentina*, Buenos Aires, 1990.

de la escuela pública, tomando como indicador confiable de pobreza el de necesidades básicas insatisfechas (NBI).

Del análisis de las características de la zona y su influencia como condición de trabajo se desprende:

CUADRO 2.2

CARACTERÍSTICAS PARA EL TOTAL DE LAS ESCUELAS

Alejada de establecimientos sanitarios	35,4%
Alejada de medios de comunicación	32,4%
De difícil acceso	28,0%
Zona de violencia escolar	18,8%
Otros	16,7%
Zona de emergencia sanitaria	16,4%
Temporalmente bloqueada	11,9%
Zona inundable	9,8%

CUADRO 2.3

CARACTERÍSTICAS PARA LAS ESCUELAS URBANAS

Zona de violencia social	27,6%
Alejada de establecimientos sanitarios	14,3%
De difícil acceso	12%
Zona inundable	9,7%
Zona de emergencia sanitaria	9,2%
Alejada de medios de comunicación	7,1%
Temporalmente bloqueada	2%

CUADRO 2.4**CARACTERÍSTICAS PARA LAS ESCUELAS RURALES**

Alejada de establecimientos sanitarios	21,3%
Alejada de medios de comunicación	16,7%
De difícil acceso	15,5%
Zona de violencia social	8,3%
Zona inundable	8,3%
Zona de emergencia sanitaria	6%
Temporalmente bloqueada	4,8%

En el total de las escuelas, sobresalen los problemas de aislamiento y accesibilidad. Discriminando los problemas por zona urbana y rural, vemos que, mientras en la zona urbana el principal problema está centrado en la "violencia social" de la zona inmediata a la escuela, en las rurales el problema más crítico se localiza en el aislamiento y lejanía de establecimientos sanitarios, medios de comunicación y transportes. En ambas zonas el acceso es difícil para el 12% de los docentes.

LA CARGA DE TRABAJO: CANTIDAD DE ALUMNOS POR ESCUELA

Esta es una variable de peso en el análisis de las condiciones y medio ambiente del trabajo docente (CYMAT-docente). Para nosotros, determina la carga de trabajo del docente junto con el número de alumnos que atiende en el aula, en el caso de primaria, y el tiempo que dedica a su tarea en total, dentro y fuera de la escuela.

En presencia de cifras negativas en cuanto al índice de habitabilidad (cantidad de m² y m³ por alumno en superficie cubierta y aire libre, según normativa de arquitectura escolar vigente), la carga de trabajo se potencia y es factor de riesgo para alumnos y docentes, cuando supera los valores fijados como estándares normales.

La OIT y la UNESCO han recomendado en varias oportunidades, desde los años 80, no superar los 25 alumnos por aula y los 500 por escuela. Las unidades educativas y sanitarias de dimensiones más pequeñas ofrecen más ventajas para su gestión que las grandes construcciones. Esta ha sido también una recomendación de la Oficina Panamericana de la Salud (ops), en los últimos 50 años.

La cantidad de superficie libre y cubierta no es una información disponible en todas las escuelas. Muchos directores no pudieron completar esos datos y además reconocieron explícitamente que desconocían la normativa de edificación vigente.

CUADRO 2.5**CANTIDAD DE ALUMNOS POR ESCUELA**

Menos de 500 alumnos	77,6%
Entre 500 y 800	17,0%
Entre 800 y 1000	0,9%
Más de 1000	1,8%
No contestó	2,7%

Como podemos observar, el 20% de las escuelas tiene más de 500 alumnos y el 2% más de 1.000. Otro dato que complementa y profundiza esta problemática es el de la cantidad de secciones de grado con más de 30 alumnos.

CUADRO 2.6**CANTIDAD DE SECCIONES CON MÁS DE 30 ALUMNOS POR ESCUELA**

0 secciones	69,7%
Entre 1 y 9 secciones	26,7%
10 o más secciones	3,6%

El 30% tiene secciones de grado con más de 30 alumnos; el 3,6% de la muestra corresponde a la categoría de 10 o más secciones con más de 30 alumnos.

Consideramos que la cantidad de alumnos por aula se potencia como carga de trabajo cuando la cantidad total de alumnos en la escuela supera los 500, y llega a ser insalubre cuando hay más de 1 000 alumnos en el local escolar. Se constituye así en un trabajo sin protec-

ción y con un índice de baja habitabilidad tanto para los alumnos como para los docentes. No es lo mismo atender más de 30 niños en una escuela de 300 alumnos que en una escuela de 1000. El requerimiento de control y las exigencias y demandas habituales se incrementan, el ruido crece hasta alcanzar valores insalubres en algunos momentos del día: entrada, recreos y salida; la circulación es intensa y desordenada, todo requiere más atención de parte de los docentes y de los directivos y más responsabilidad y presión para "mantener el orden". En estas condiciones, el recreo está lejos de constituirse en una pausa reparadora ya que incrementa la intensidad del trabajo y la responsabilidad, pues es el momento con más posibilidades de que se produzcan accidentes o situaciones de difícil control.

Los porcentuales relevados en la encuesta se verifican también en escuelas que han sido construidas para un número menor de alumnos del que hoy concurren y cuyas ampliaciones son generalmente más precarias que la construcción original.

Damos énfasis a esta información pues la situación actual (1996) en el país tiende a agravarse con la implantación de la Reforma Educativa. La necesidad del gobierno de reducir costos laborales en educación lleva a reestructurar las plantas orgánicas funcionales (POF) con un aumento del número de alumnos por sección y una reducción de personal docente.

Las nuevas construcciones escolares para poder instalar la Enseñanza General Básica (EGB) y la ampliación de la cobertura escolar estimada están planificadas en su mayor parte para mucho más de 500 alumnos, según datos de la Provincia de Buenos Aires.

ESTADO DEL EDIFICIO: MANTENIMIENTO, SEGURIDAD E HIGIENE, SERVICIOS BÁSICOS

La búsqueda de estos datos puso de manifiesto, una vez más, la dificultad de visualizar a la escuela como un local de trabajo y poder controlar si se cumplen las normas de seguridad e higiene mínimas. Estas, por lo general, son desconocidas por los directivos y docentes, por lo que los encuestadores registraron con dificultad esta información; nótese la frecuencia de la respuesta "No sabe /No contesta".

La falta de reparación de los edificios deteriorados es siempre motivo de queja en los diálogos docentes; no obstante, identificar esto como riesgo de trabajo es más difícil. El deterioro está naturalizado y cuesta "verlo" y dimensionar su peligrosidad. Todo esto queda oculto por lo general detrás de la respuesta "Regular", al indagar sobre el estado de mantenimiento.

Para los maestros encuestados el 45.5 % de los edificios estaban bien conservados, el 46.1 % en regular estado y el 6% muy deteriorados. Es

así como de las apreciaciones generales hubo que buscar una mayor discriminación en otras variables que describieran el real estado del edificio para poder clasificar las escuelas de acuerdo a sus riesgos.

CONSTRUCCIÓN DE UN INDICADOR PARA CLASIFICAR LAS ESCUELAS SEGÚN RIESGOS

Este indicador se construyó con el interés de captar simultáneamente las cargas laborales que dependen tanto de las condiciones y medio ambiente de trabajo (CYMAT) como de la cantidad de alumnos por sección y total por escuela, tomando a su vez el indicador de habitabilidad de acuerdo con las dimensiones en m² y m³ adecuadas según el Código Rector de Arquitectura Escolar del Ministerio de Educación de la Nación. Las variables con mayor poder de discriminación de acuerdo con la cantidad de respuestas para construir el indicador de riesgo y la tipología de escuelas correspondiente son:

Cantidad de alumnos
Superficie cubierta
Superficie libre
Estado de los pisos
Estado de las paredes
Ampliaciones y tipo de materiales
Estado de los sanitarios
Humedad en techos y paredes
Instalación eléctrica

De acuerdo con un puntaje asignado a cada variable, se definieron los valores posibles de este indicador a partir del cual se tipificaron las escuelas en cuatro grupos: adecuadas, aceptables, riesgosas y peligrosas.

CUADRO 2.7

TIPOLOGÍA DE ESCUELA POR RIESGO

Aceptable	43,8%
Adecuada	9,2%
Riesgosa	26,5%
Peligrosa	3,0%
Sin considerar	17,5%

Cabe aclarar que el 17,5% que figura como "sin considerar" refleja todos los casos en que faltan datos de alguna de las variables que componen el indicador.

LOS FACTORES AGRAVANTES

En un 60% de los edificios visitados se verificó la carencia de salida de emergencia, y en el 56,5% la falta de protección contra incendios. El riesgo está potenciado por la existencia de instalaciones eléctricas peligrosas y la utilización de gas envasado en cocinas y calefactores en el 26,7% de las escuelas.

La proximidad de la escuela de centros real o potencialmente tóxicos constituye un riesgo de contaminación para el habitat escolar y consecuentemente un incremento en la carga de trabajo para el docente.

Un dato grave de contaminación ambiental interna lo constituye la ausencia de cloacas en el 54,2% de los locales relevados, que eliminan sus efluentes a través de fosas sépticas o pozos ciegos. Con frecuencia la prensa da cuenta de accidentes de alumnos y maestros al desmoronarse un pozo; son también innumerables los casos de desborde de aguas servidas en el patio u otras instalaciones escolares. Este foco de alta contaminación fue causa de suspensión de clases o de poster-

CUADRO 2.8

PROXIMIDAD DE CENTROS TÓXICOS Y BASURALES

Sí	43,8%	%
	Plantas industriales	7,2
	Quemas o basurales	8,6
	Zona fumigada	4,8
	Aguas contaminantes	7,1
	Otros	3,3
	No especificaron	69,0
No	54,4%	
NO CONTESTÓ	1,8%	

CUADRO 2.9

ACCIDENTES PRODUCIDOS DENTRO DE LA ESCUELA EN LOS ÚLTIMOS TRES AÑOS

Sí	36,9%	%
	Alumnos	21,4
	Personal docente, no docente	18,8
No	58%	
NO CONTESTÓ	5,1%	

gación del inicio del año escolar en más de 60 escuelas de la Pcia. de Buenos Aires en 1996, según un informe de SUTIBA. El mal estado de los sanitarios acompaña este cuadro cotidiano del paisaje escolar.

Un dato significativo acerca de este problema: la hepatitis ha sido considerada "enfermedad profesional" para los docentes por la reglamentación de la Ley de Riesgos de Trabajo, de reciente sanción. Indudablemente este hecho tiene que ver con los factores de riesgo de la contaminación ambiental que venimos describiendo. Es muy revelador que se le dé carácter de "profesional" a esta patología producida por contagio en ambientes sépticos, y lo ubica como el mejor indicador oficial del deterioro de las condiciones de trabajo del docente.

Estas cifras son significativas a pesar del bajo registro de accidentes registrado en la encuesta. A través de nuestra experiencia como docentes, sabemos que pasan desapercibidos una multiplicidad de incidentes que no se toman en cuenta y constituyen parte de lo cotidiano. De todas maneras, lo más grave es el accidente de trabajo no denunciado por la cantidad de trámites y el tiempo que demandan. En general, tampoco hay conciencia gremial referida a este tema. Es un hecho colectivo que se valora como individual. Lo que es un riesgo para todos se pone de manifiesto con el accidente particular, particularmente tratado, tanto en sus causas y responsables como en sus consecuencias y soluciones.

EL TRABAJO DOCENTE

El tema del trabajo docente y la escuela tiene desarrollos originales desde el ángulo de la antropología y la metodología etnográfica en el

Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Instituto Politécnico Nacional de México desde los años 80 a la fecha. Elsie Rokwell y Justa Ezpeleta son sus referentes más importantes. En el mismo centro de investigación, Eduardo Remedi trabaja la identidad docente desde una línea de fuente psicoanalítica. Gran cantidad de egresados del DIE continuaron desarrollando temas vinculados con estudios sobre el maestro y la escuela, entre los que se destaca (para el interés de esta investigación) Etelvina Sandoval por su vinculación sindical.

En 1983 se desarrolla en FLACSO (Programa Buenos Aires) el proyecto del Centro de Investigación y Desarrollo Educativo "Investigación cualitativa de la realidad escolar", bajo la dirección de Graciela Batallán, y con la asistencia de Deolidia Martínez en la coordinación de grupos operativos de maestros a través de los cuales se indaga sobre el trabajo docente. En la actualidad nos encontramos con importantes desarrollos de investigadoras surgidas de aquella investigación, en la cual participaron como maestras de escuela primaria. Tal es el caso de Graciela Morgade que trabaja en género y trabajo docente y Liliana Dente, en violencia y trabajo docente. La directora del proyecto ha seguido el tema en Argentina y Chile hasta la fecha. Otros docentes participantes en el 83 hoy son profesionales psicólogos y de Ciencias de la Educación, y llevan a cabo actividades vinculadas con el tema original.

Dentro de sindicatos docentes pertenecientes a la CTERA se inicia una línea de interés investigativo a partir de 1985 en Córdoba (UEPC) y más adelante, en 1987 en Buenos Aires (SUTEBBA) y Río Negro (UNTER). En Rosario (AMSAFE) se inician estudios sobre salud docente en 1990. El interés sindical por la defensa de la salud de los docentes y el mejoramiento de las condiciones y medio ambiente de trabajo da lugar a diversos estudios y publicaciones.

En Ecuador, México, Chile y España los autores han realizado investigaciones tanto con inserción sindical docente como en universidades en relación permanente con académicos e investigadores del tema desde 1990. Cabe destacar los interesantes y productivos intercambios con el Dr. José Manuel Esteve de la Universidad de Málaga, con los equipos de investigación de la UAM-Xochimilco de México a cargo de Asa Cristina Laurell y Mariano Noriega y con Jaime Breilh y Oscar Betancourt de Ecuador.

En Cuba, hemos compartido experiencias y recabado información desde 1986 en el Instituto de Medicina del Trabajo "Julio Trigo" del Ministerio de Salud Pública, el cual dispone de un completo archivo de estudios de psicología del trabajo docente procedentes de los países socialistas, en especial del Instituto de Medicina del Trabajo Docente de Dresden, Alemania, que abarcan el período desde la década del 70 hasta la caída del muro de Berlín. Su director Pedro Almirall trabaja actualmente temas de salud docente.

Dentro de la perspectiva del estudio del trabajo docente, se desarrolla desde 1987 una línea de análisis orientada por Sara Morgenstern (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, Madrid) y el Departamento de Sociología de la Universidad de La Laguna (Tenerife, España) con la que mantenemos relación e intercambio de materiales teóricos.

La Universidad Autónoma Metropolitana (Xochimilco, México) desarrolla un amplio programa académico de formación de posgrado en Medicina Social y en Salud y Trabajo con los cuales hemos intercambiado valiosa información e instrumentos de investigación sobre el tema. Susana Martínez Alcántara comparte con Deolidia Martínez una investigación asentada en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Fundación SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) sobre condiciones de trabajo y salud de los docentes en México (1993-1994).

Dentro de la indagación teórica de sociología del trabajo es Claus Offe el autor con el que mejor hemos podido avanzar en el conocimiento de los trabajos referentes al sector servicios. Para trabajo docente hemos seguido con interés a Michel Apple, Andy Hargreaves y Gaudencio Frigotto.

En el tema docente en su vertiente histórico-cultural nuestras referencias están centradas en los trabajos de Adriana Puiggrós y Sandra Carli. También son muy interesantes para esta indagación las producciones de Tadeu da Silva, Popkewitz y Francisco Beltrán.

Oculto, desconocido, desplazado de su verdadero eje, el trabajo que se realiza en la escuela tiene diversas lecturas. Una vertiente teórica muy importante es la que se desarrolla en España a partir del análisis de Sara Morgenstern y el Departamento de Sociología de la Educación de la Universidad de La Laguna (Tenerife). Con un marcado carácter crítico se han centrado desde hace más de diez años en el estudio de problemas generados por la racionalización de la enseñanza, el efecto de la misma en el proceso de trabajo docente concreto y en los trabajadores afectados por las medidas económico administrativas.

En los años 80, varios autores centran sus reflexiones sobre la educación llamando la atención sobre la figura del docente, e intentan desenmarañar los efectos que pueden estar sufriendo por la racionalización de sus trabajos. Marta Jiménez cita a Apple, Lawn, Ozga, Sarup y otros ²⁶. Los planteos coinciden en que el riesgo que se avizora es la pérdida del control sobre su proceso de trabajo, dado que su desempeño podía considerarse relativamente autónomo a diferencia de los trabajadores del sector productivo en pleno taylorismo.

²⁶ Marta Jiménez, "Racionalización, control del trabajo y proletarianización de los enseñantes", *Revista Tèmpora*, num. 8, 1986.

La autonomía del trabajador es erosionada, la relación entre patrón y obrero se interrumpe. Los controles de dirección son reforzados y la destreza y la ética del oficio se devalúan ²⁷.

La crítica a la racionalización gira en torno a tres ejes centrales:

1. la problemática de la descalificación/recalificación de los trabajadores;
2. la conexión entre los aspectos conceptuales del trabajo y su ejecución propiamente dicha;
3. el grado de control de los trabajadores sobre su proceso de trabajo.

Nosotros agregamos el problema del salario, su composición y la devaluación de su poder adquisitivo sufrida en los últimos años, especialmente desde 1980.

La composición del salario docente se ubica definitivamente en los parámetros del costo de vida (desde los años 70 y congelado en el 92), no considerando en su elaboración el concepto de valor del trabajo, el cual nunca fue conquistado. En la actualidad está en plena reconstrucción, y se lo define con parámetros que se apoyan en una valoración arbitraria del conocimiento oficial y sus acreditaciones.

CUADRO 2.10

EVOLUCIÓN DE LOS SALARIOS

PAÍS	NIVEL	1980	1982	1985	1988	1990
Argentina	Primaria	100	69	95	59	45 (1992)
	Secundaria	100	64	74	56	40
	Universidad	100	64	58		37 (1992)
Chile	Primaria	100	133	105	70	120 (1993)
Colombia	Primaria	100	102	102		102
	Secundaria	100	98	91	88	
México	Primaria	100	82	58	22	40 (1993)
	Universidad	100	84	44	43	42
Uruguay	Primaria			100		125 (1993)
	Secundaria			100		125 (1993)

Cuadro publicado el 25-3-96 en el diario *El Cronista Comercial* y cuya fuente es: "Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina" el documento de antecedentes elaborado para el Banco Interamericano de Desarrollo.

²⁷ Ibid.

La carrera magisterial en México es un buen ejemplo de ello. Ya no hay dos maestros que ganen el mismo salario, ni aun trabajando en la misma escuela. Sus salarios efectivos están determinados por las opciones de capacitación y actualización realizadas en el año y por las obligaciones cumplidas. En Argentina, la normativa de la Red Federal de Formación Docente Continua determina los cursos y los créditos necesarios para permanecer en el sistema y el límite aceptado para considerarse acreditado.

Los ejes críticos que podrían plantearse para el análisis son:

- La calificación permanente a través de la capacitación.
- La burocratización del trabajo docente.
- El control del proceso de trabajo.

Entre ellos circula un producto poco definido y aún menos reconocido por quien lo realiza. Es el conocimiento real y concreto, en el cual se materializa la tarea de enseñanza en el aula, en la escuela y finalmente en el sistema educativo.

Ese conocimiento no está teorizado ni sistematizado por los docentes, sus productores, sino que en forma circunstancial, no formal y siempre poco valorizada, se transmite en la cotidianidad escolar y circula en la historia local o regional. Es el "saber hacer" artesanal y sin discurso legitimado que constituye la producción cultural docente. Hay innumerables experiencias que desde hace no menos de 20 años transitan por el mundo de la capacitación docente como formas de "análisis de la práctica".

Muy valiosas desde la movilización conceptual que provocan en un "intelectual interferido" como lo es el maestro, muy sentidas desde los procesos de construcción de subjetividad que desarrollan, están sin embargo estratégicamente descolocadas de las estructuras de poder institucional como para lograr, a partir de ellas, impulsar un cambio favorable en las condiciones de trabajo. Nuevamente aquí la escisión señalada entre el trabajo concreto y la educación o "lo pedagógico", como se le llama en el lenguaje cotidiano en la escuela.

Las estructuras organizacionales del trabajo, determinadas desde muy afuera de la escuela, impiden toda transformación que proceda desde dentro de ella, o desde dentro del sector laboral, así definido. La administración se impone con los criterios económicos de ajuste de costos y decisiones de inversión, ajenos a la producción de conocimientos de los docentes sobre la escuela y la enseñanza.

A esta devaluación material se agrega, potenciándola, la de sus condiciones de trabajo. Dice Marta Jiménez:

La descalificación de un determinado conjunto de trabajadores se opera cuando éstos se ven expropiados (devaluados) de algún tipo de conocimiento que tradicionalmente haya sido considerado necesario e imprescindible para la realización de su tarea u oficio. Cuando se les va limitando su visión del proceso laboral desde una perspectiva global y cuando sus habilidades y competencias van adquiriendo un carácter unilateral irreversible ²⁸.

Hace tiempo que el docente percibe esta situación en su vida cotidiana laboral. Las reformas y ajustes en los gastos educativos han determinado una devaluación significativa de su trabajo. El cierre de una etapa histórico cultural y la larga crisis de construcción de una nueva, somete a este sector a una incertidumbre y ambigüedad desestructurantes, con relación a su identidad personal y colectiva.

La identidad laboral está en franca crisis. Sin protección, la red social tejida desde el Estado de Bienestar va desmantelándose y el modelo de salida individual, apoyado en una competencia sin solidaridad, avanza dentro y fuera del conjunto de la docencia.

Este panorama, visualizado en Europa hace aproximadamente diez años, se instala en América en los 90 con las reformas a los sistemas educativos impulsadas por las entidades financieras internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM) en el marco de una lógica eficientista.

Es necesario revisar, en este punto del análisis, cómo está caracterizado el proceso de trabajo en el sector servicios en general, tomando los aportes de Claus Offe al respecto ²⁹. Esta indagación tiene una particular relevancia para obtener mayor precisión conceptual en la relación —dentro del “nuevo mundo del trabajo”— entre producción y servicios, ya que es en el marco de ella, y según sus reglas, donde se inserta la función del docente.

En las políticas económico-financieras para el sistema educativo, hay un énfasis más claro en acercar la currícula a las posibles salidas laborales de los egresados. Quedaría así más evidenciado el servicio que debe dar el sector educativo al sector productivo, en sus necesidades de mano de obra, que nunca son realmente satisfechas por la escuela.

LA INCERTIDUMBRE EN LOS TRABAJOS DE SERVICIOS

El sector terciario está lleno de ambigüedades en su definición. Por lo general se lo caracteriza más por lo que no es, que por lo que real-

²⁸ Ibid.

²⁹ Claus Offe, *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*, Madrid, Alianza Universidad, 1992.

mente es. “Es el trabajo que no pertenece a la producción, pero que sirve a ésta”, dice Offe.

Otra característica es la no materialidad del servicio, ya que no hay un producto físico, no se puede almacenar o transportar, no puede desplazarse en el tiempo y el espacio. Incertidumbre y ambigüedad, viejas conocidas de los docentes. Frecuentemente se ha calificado como “intangible” al trabajo docente, curiosamente para devaluarlo y no para asignarle mejor salario por su valor no mensurable.

El trabajo de servicios se localiza en organizaciones de producción social y cultural: bancos, comercios, seguros, educación, justicia, salud y rehabilitación, etc. Atiende a los procesos globales de reproducción de la sociedad. Asegura una continuidad histórica que identifica y soporta las crisis estructurales de su transformación.

El servicio de carácter público sirve de continente al conflicto social explícito y encauza al latente, formalizándolo en demanda. Cuando hay ruptura de la trama social, las fracturas pueden afectar a los servicios, por ejemplo en las formas de privatización acelerada e irresponsable con resultados de injusticia o de descontrol frente a conductas delictivas y de violencia social. La pérdida de sentido lleva a convertirlo en mercancía y su obtención queda ligada a las reglas del mercado, o peor aún, a las arbitrariedades de una administración que se rige por la obtención de ganancias particulares o ilícitos.

En toda la región latinoamericana estamos asistiendo a un proceso de desnaturalización del servicio público. En este sentido señala Offe:

El sector servicios abarca la totalidad de las funciones que se realizan en el proceso de reproducción social y se dirigen a la reproducción de las estructuras formales, las formas procedimentales y las condiciones enmarcantes de carácter cultural bajo las que tiene lugar la reproducción material de la sociedad ³⁰.

Aquí se encuentra el “fondo de saberes” o “patrimonio cultural” de una sociedad, así como sus sistemas de comunicación e información, el mantenimiento de las condiciones físicas de la vida social y de los sistemas normativos y legales. Cabe aclarar que Offe no da un significado rígido al término “reproducción”, sino que lo emplea en el sentido de innovación y adaptación activa y creativa de nuevos marcos culturales, políticos y económicos.

Es a través de las actividades de servicios que se garantizan las condiciones institucionales, formativas y culturales necesarias para la realización de la “producción”. Tienen funciones de control, protección y vigilancia. De aquí el carácter ambiguo que pueden adquirir en etapas históricas críticas como la que atravesamos.

³⁰ Ibid., p.269.

Los trabajos de servicios están caracterizados por un "componente de evitación" de daños, riesgos, desviaciones, perturbaciones o amenazas diversas a un determinado orden social. Sistemas policiales, sanitarios y educativos son asimilables a esta caracterización.

Ya sea en el régimen estatal-público o en el privado, la diferencia entre "vigilar" y "producir" es determinante en el momento de asignar salarios. Los autores consultados coinciden en afirmar que las retribuciones percibidas por los trabajadores de servicios no pueden considerarse equivalentes a las prestaciones laborales producidas.

Esta situación, ignorada o muy ligeramente considerada en la discusión político-laboral, permanece incomprendida tanto en el plano teórico como en el empírico administrativo que, en forma ciega, valoriza el rendimiento del servicio público o mide la calidad de la prestación con parámetros de la producción industrial.

A esta clara desventaja histórica se agrega una forma de "deber de servicio" casi como trabajo forzoso, para hacer frente a circunstancias, no siempre azarosas, en las que un sector de la población padece riesgos que exigen una atención extra o una circunstancia cívica que requiera reclutar voluntarios junto a los obligados servidores (desde censos y elecciones a emergencias sanitarias y sociales). Esto es cotidiano para los maestros, no constituye una excepción.

Los trabajadores de servicios: empleados, profesionales, técnicos o docentes, desde una óptica empresarial o administrativa jerárquica, no aparecen como sujetos de su actuación laboral, de sus formas de pensar y manifestarse culturales, políticas y organizacionales, sino sobre todo como objetos de las disposiciones de quienes tienen esta visión y que determinan bajo esta lógica las específicas condiciones de trabajo en relación al gasto o la inversión previstas para el servicio.

Esta condición de desplazamiento de la subjetividad, muy conocida en el ámbito docente, padecimiento permanente frente a los cambios de currícula, normativas de evaluación, etc., es explicada por los sociólogos del trabajo como un fenómeno generalizado de todo el sector servicios.

Nunca se puede establecer, con unas reglas técnicas claras y de probada validez, qué tipo y qué cantidad de acciones instrumentales se requieren y bastan para provocar un resultado deseado: la curación de enfermedades, la formación de los escolares, el aseguramiento de un mercado de ventas o la vigilancia de un sector de riesgo. La indeterminación de medios y objetivos y entre objetivos y funciones es menos directa y mensurable que la que se establece en la producción. (también llamada relación *inputs-outputs*)³¹.

Retomaremos esta temática en el capítulo sobre malestar docente, para profundizar en el vector de la subjetividad comprometida en dar este servicio en épocas de trabajo escaso y riesgo creciente.

HOY EN LA DIVISIÓN SOCIAL DEL TRABAJO

Hace ya algunos años se ha comenzado a interpretar la profunda transformación del mundo del trabajo, explicando que estamos pasando de la "sociedad del trabajo" a la "sociedad del conocimiento".

Es un tránsito complejo y doloroso. Hay allí una nueva división social del trabajo apresada en una lógica de inclusión-exclusión muy perturbadora para los trabajadores en general; para los más rutinizados o menos autónomos es casi una exigencia de nacer de nuevo. M.W. Macy escribe sobre las nuevas clases disidentes:

La expansión del conocimiento especializado no ofrece perspectivas de oposición a intereses capitalistas. Es probable que la oposición emerja de los trabajadores más "proletarizados" antes que entre los trabajadores del conocimiento, más educados y mejor pagos³².

En esta realidad, el trabajo va siendo sustituido por el conocimiento como fuente de valor. El conocimiento como bien productivo es ejercido como poder social. Nuevos sectores sociales se constituyen en la experiencia de un proceso de trabajo centrado en lo que se sabe, más que en lo que se hace. Un poder para señalar algo eficaz frente a los riesgos que plantean las opciones, tomar decisiones, generar certidumbres. Esto queda en manos de expertos.

Es una etapa de gran tensión en donde lo deseable sería no desligar conocimiento de trabajo, ni anteponer uno a otro como valor económico definido. Sara Morgenstern nos llama la atención respecto de la importancia adjudicada a la educación, en la medida en que ésta se vislumbra como principal vía de salida de la crisis.

No cuestiono, obviamente, la importancia social de la educación, lo que negamos es que pueda considerarse como panacea, independientemente de una reestructuración política de la división del trabajo... La división social del trabajo, que fue el gran tema de los clásicos de la sociología, debe recuperar su centralidad como objeto de estudio, si hemos de comprender que éste es un momento históricamente transitorio y por lo tanto modificable. ...Porque rechazamos la sociedad de la exclusión, porque es posible desde ciertas pre-condiciones técnicas, pensar en otra organización del trabajo, es que este tema tiene relevancia y merece ser meditado al re-pensar la educación³³.

³² M.W. Macy, "Nuevas clases disidentes", *Revista de Estudios e Investigaciones Sociales*, Madrid, num. 59, 1992.

³³ Sara Morgenstern, "El reparto del trabajo y el reparto de la educación", *Revista Argentina de Educación*, num. 25, 1995.

³¹ *Ibid.*, p. 316.

Y... aquí estamos re-pensando la división social del trabajo, junto a los maestros y desde una mirada centrada en su trabajo y en el lugar que ocupa (¿ocuparía?) en este momento de conmoción intelectual y emocional. Aparentemente no está en camino a ser un experto, dada la precarización creciente y el despojo de tiempos y espacios para recuperar producción valiosa para el cambio necesario en la educación.

¿Podemos imaginar un grupo de docentes trabajando en una "isla de conocimiento" (la era del *know-how*), realizando allí su actualización? ¿Cómo se habría resuelto su reemplazo en la escuela? ¿Habría presupuesto para suplentes? ¿Podemos imaginar un año sabático, un tiempo adecuado para que renueve sus conocimientos, investigue, se relacione con otros docentes y académicos investigadores, programe estancias en otros países, en otras regiones, en otras escuelas? ¿Podemos proyectarnos a pensar que está en condiciones de teorizar, de construir conocimiento nuevo, de experimentar, de pensar en que lo que hizo todos los días de una etapa puede hacerlo de otra manera?

La burocratización del sistema educativo en nuestro país impide por el momento que los maestros tengan esa posibilidad. Los expertos de gobierno, funcionarios oficiales, repiten la vieja e ineficiente labor de escritorio. Elaboran documentos, que bajan a las provincias y de éstas a las escuelas y en cada aula un maestro continúa su rutina haciendo como que aplica la "nueva currícula" y el experto regresa a su oficina "sin retorno". En reuniones y congresos hablará de las reformas y de las resistencias de los docentes a aplicarlas...

Esta división del trabajo es anacrónica. En el mundo de la producción se observa, en cambio, una muy rápida instalación real y concreta de modos creativos y renovación profunda de modelos y diseños organizativos que buscan dar valor al conocimiento a través de una nueva organización del trabajo. Claro que la ganancia y la veloz competencia entre mercados y productos está detrás de esto, pero ¿no podríamos dejar entrar algo de ese mundo a la educación pública?

No, porque no es rentable, según el pensamiento oficial, y los maestros tampoco merecen que se invierta en su capacitación. El sector educativo privado, por su parte, ha entrado con lentitud pero con mayor decisión en cambios de este tipo. La división social, los circuitos de poder y su reproducción no son muy diferentes de la prolija descripción de Bourdieu y Passeron en los 70³⁴. La capacitación es, en esta etapa, una reivindicación de primer orden en la lucha de los docentes por mejorar sus condiciones de trabajo. Se ha constituido en la única garantía de permanencia en el sistema educativo; es, por otra

³⁴ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977.

parte, la única posibilidad de restaurar su identidad maltrecha de trabajador de la cultura.

Nos referimos a un proceso de actualización y de acceso a la producción de conocimiento que haga posible renovar el contenido de su trabajo cotidiano. Esto ha sido dicho en muchísimas oportunidades al inaugurar cursos, pero hoy lo decimos desde un nuevo conocimiento del trabajo. Desde la realidad revelada en esta investigación.

Hemos podido ver cómo la falta de capacitación potencia el sufrimiento, deteriora la imagen interna y la presencia social ante alumnos y comunidad. ¿Podría ser de otra forma? Sí, efectivamente. Hay que mirar desde otro lado. En la escuela, el que sabe es el docente. Aventurada afirmación. La dice un experto inglés con mucha experiencia en investigación educativa en México: Charles Posner³⁵. El maestro es un productor en pequeña escala; ha mantenido un modo artesanal-familiar en su proceso de trabajo. El sector docente y la familia tienen una antigua alianza, que ha ido tomando diversas formas y que caracteriza aspectos histórico-culturales muy profundos. Esto puede observarse en medios urbanos y rurales a nivel local. El modelo industrial taylorista, del sistema en serie, se ha desarrollado fuera de la escuela forzándola a adoptar una lógica diferente a la que tiene en funcionamiento. Esta división social del trabajo no se complementará nunca. El sistema educativo y la escuela modelan para un mismo proceso acciones y metas muy diversas. En el medio, el maestro es el que sabe, avanza con algunas certezas, tiene un conocimiento no totalmente construido aún.

La pedagogía oficial (sistema educativo) se vincula en su origen en el modelo industrial de la división social del trabajo que ve la selección como uno de los componentes claves de cualquier actividad educacional. Por otro lado, la pedagogía local (escuela) practicada en pequeña escala de productores, se origina en una integrada división del trabajo basada en la interacción, en "el juntar" y en la inmediata solución a los problemas compartidos (resolución del problema-contextualización del conocimiento) más que en la selección. El primer modelo separa teoría y práctica, el otro no puede sobrevivir sin su integración (la unidad teoría-práctica) y un subyacente sistema de operaciones que hemos llamado conocimiento operativo³⁶.

³⁵ Charles Posner, "La educación y el sector informal", *Revista Témpora*, num. 19-20, Tenerife, 1992.

³⁶ *Ibid.*

CONTENIDO DEL TRABAJO DOCENTE

Podemos considerar tres elementos básicos que lo constituyen: la carga de trabajo ya descrita, con la complejidad del contenido del trabajo: la enseñanza propiamente dicha, el currículum; y la organización escolar y la responsabilidad, "civil" y socio-pedagógica, frente a los alumnos, los padres y la comunidad.

TIEMPO DE TRABAJO O JORNADA LABORAL

La jornada laboral no ha sido considerada como tal en las exigencias laborales normadas para los docentes. Oficialmente, cuentan las horas "presenciales", frente a alumnos o a cargo de alguna tarea específica y en cambio no se contabiliza el trabajo de elaboración y preparación de las clases y los materiales didácticos construidos por el docente. Tampoco el trabajo colectivo en la escuela entre los docentes de un mismo turno, de un mismo nivel o área, etc.; menos aún la ahora obligada construcción curricular en la escuela ni las modificaciones de organización escolar necesariamente consensuadas. Para el criterio oficial esto se realiza fuera del horario escolar o jornada laboral o se ordena desde una autoridad externa a la escuela.

Es visible que no existe jornada laboral propiamente dicha; hay un horario de las actividades de los alumnos. Las de los docentes, cuando no están con los alumnos, no son "trabajo". Como vemos, la flexibilización laboral existió en el trabajo docente desde sus orígenes. Es constitutivo del "rol docente" tal como fue determinado culturalmente. Esto hoy es muy difícil de modificar, especialmente en lo que se refiere al tiempo de trabajo y su relación salarial. Las horas extras nunca existieron en la escuela.

Es muy significativo el número de encuestados que no respondió respecto a las horas trabajadas en la escuela (25%) y a las que trabaja fuera de ella (27%). El tema los deja perplejos. No son mensurables los tiempos de trabajo.

Esta situación implica, mirada desde el trabajo, un derecho perdido. En sus orígenes, tomada la tarea educativa como misión cultural, el docente donó su tiempo y subsidió al Estado para extender la escuela pública argentina. Ahora, precarizado y empobrecido, esta donación es sufrimiento, fatiga residual histórica. En el mejor de los casos toma el carácter de militancia social para defender de la exclusión a las poblaciones carenciadas.

El viaje, que puede ser muy cansador según el medio de transporte, supone tiempo de pie, agregado al que transcurre en esa posición en el aula y el patio. Aumenta los riesgos de diversas patologías posturales y circulatorias frecuentes.

CUADRO 2.11
HORAS TRABAJADAS EN LA ESCUELA

Menos de 20 hs.	9,7%
20 a 30 hs.	38,6%
30 o más hs.	27,7%
No contestó	24%

CUADRO 2.12
**HORAS SEMANALES TRABAJADAS
FUERA DE LA ESCUELA**

Menos de 9 hs.	10,5%
9 a 15 hs.	20,8%
16 o más hs.	41,2%
No contestó	27,5%

CUADRO 2.13
**HORAS SEMANALES EMPLEADAS
EN TRASLADARSE A LA ESCUELA**

Menos de 3 hs.	32,3%
3 a 5 hs.	25,4%
6 a 10 hs.	7,2%
10 o más hs.	16,4%
No contestó	19,7%

Más de la mitad de los encuestados dedica hasta tres horas diarias promedio y el 23% más de cuatro horas. Así vemos que la jornada laboral del docente, sumando el trabajo en la escuela y el que realiza en la casa, más el trabajo doméstico, se hace interminable. El total del tiempo de trabajo así calculado es de 11 hs. promedio en todo el país (el tiempo urbano es mayor, a pesar de las distancias en la zona rural, cuando el docente no vive en la escuela).

CUADRO 2.14**TRABAJO DOMÉSTICO SEMANAL
(LUNES A SÁBADO)**

Menos de 10 hs.	22,4%
11 a 22 hs.	25,4%
23 o más hs.	35,8%
No contestó	16,4%

Los descansos o "pausas" a tener en cuenta en todo proceso de trabajo son muy escasos y no considerados en la organización del trabajo docente que siempre parece supeditado al tiempo del alumno. Es increíble que el tiempo promedio en que un maestro no realiza alguna tarea dentro de la escuela sea de 7 minutos en el día y el dedicado a la merienda sea 6 minutos, agravado esto último por el hecho de que la mayoría la toma en el aula o en un lugar incómodo, no específico para comer.

EL DESCANSO SE VUELVE IMPREDECIBLE

Un conjunto de obligaciones sociales y cívicas llena de actividad los días de descanso obligatorio (sábados, domingos y feriados). Campañas sanitarias, elecciones, censos de población e industriales, actividades comunitarias y sociales del ámbito escolar (no de su domicilio), son requerimientos de la actividad docente.

En la actualidad, fuera del horario de trabajo hay que agregar una intensa actividad de capacitación obligatoria y voluntaria, que es relevante para permanecer en el sistema e incrementar el puntaje de méritos para la estabilidad laboral. Es necesario señalar que esa actividad se exige en forma antirreglamentaria, ya que la misma Ley Federal de Educación indica que se realizará "en servicio".

**EL TIEMPO DE TRABAJO: LA BRECHA ENTRE
LA ADMINISTRACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE
Y LA PRODUCCIÓN PEDAGÓGICA DEL MAESTRO**

Este es un tema central en el análisis del trabajo del sector servicios, en donde toma un carácter específico en la regulación/desregulación normativa, y por las novedades en la organización del trabajo, ritmos

e intensidades de la "nueva modalidad" de jornada laboral. Los procesos de trabajo están alterados en sus tiempos y controles. Gran parte de la actual flexibilización que está apoyada en el tiempo de trabajo, la jornada laboral más corta y el reparto del trabajo, es un tema de discusión entre partes (empresarios-trabajadores) como un modo de alivio al desempleo, especialmente en Europa.

En el trabajo docente es tema de debate académico e investigativo. No así en los ámbitos docentes específicos en los que se ha "naturalizado" una extensión arbitraria según diversos factores externos al proceso de trabajo. Andy Hargraves³⁷, de Canadá, es un profundo analista del tema y tiene experiencia con el sindicato docente de Ontario. Para él es un tema crucial en la organización del trabajo del docente, el elemento más importante en su estructuración. En una relación dialéctica, el tiempo estructura la labor de enseñar y al mismo tiempo es estructurado por ella. "No hay tiempo" o "No tengo tiempo" son frases cotidianas en la escuela. Es una dificultad concreta para la innovación y aún más para el trabajo colectivo en la construcción curricular. Es el nudo por el que se tensa el ejercicio de la autoridad sobre el deseo y las necesidades del maestro. Es lugar de imposición y restricción de libertad de creación colectiva e individual. En esta línea podemos ampliar siguiendo el pensamiento del autor: cuando nos damos cuenta de lo que el tiempo significa para los profesores, la conclusión inmediata es que resulta necesario devolverle al docente su tiempo, tanto cualitativa como cuantitativamente y darle ocasión de hacer cosas sustancialmente educativas con ese tiempo. Si hacemos esto, el tiempo ya no será el enemigo de la libertad del profesor, sino su compañero de camino y su apoyo³⁸.

Aquí se resume tiempo subjetivo y tiempo objetivo. Si a esto agregamos una vertiente no analizada por el autor: la relación de la jornada o las horas de trabajo con el salario, entramos más directamente al tema del valor del trabajo. Hay un tiempo que se paga o se cobra y otro que se dona o se expropia, según como nos ubiquemos en las relaciones de poder en el sistema educativo.

Lo cierto es que en este vector, los docentes tienen un frente de áspero conflicto con la administración del sistema. El conflicto, en la actualidad planteado en forma abierta, tiene una larga historia. Se inicia desde la pedagogía y el orden del método y la enseñanza: la disciplina determina el tiempo del acto pedagógico. Con el desarrollo del trabajo docente el límite puesto por los períodos de actividad y descanso se regularon y determinaron sus controles. El tiempo histórico avan-

³⁷ Andy Hargreave, "El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor", *Revista de Educación*, Madrid, num. 298, 1992.

³⁸ *Ibid.*

zó y naturalizó riesgos y fatigas. El docente comenzó a estar sospechado de transgresor en términos de tiempo y descansos, en relación a simulaciones de enfermedad y falta de colaboración. Siempre se solicita más, siempre se da más. La postergación en la atención de la salud es una consecuencia de un uso arbitrario y compulsivo del tiempo de trabajo. El premio por asistencia, convertido en castigo para muchos docentes, es un ejemplo claro y elocuente. En el capítulo de salud y enfermedad hay numerosos elementos de juicio. Esta es una modalidad de manifestación de las contradicciones entre las normas administrativas laborales y las necesidades concretas de la producción pedagógica.

En este tema, la relación tiempo de trabajo/proceso de salud enfermedad tiene su espacio explicativo histórico. Hay diversos autores que lo han estudiado. Tomemos a Agustín Escolano³⁹, de la Universidad de Valladolid, para conocer la historia del cronosistema, el horario y calendario escolar en la escuela elemental. Desde mediados del siglo pasado, las pausas de recreos y vacaciones de verano se determinan en principio por razones higiénicas apoyadas en la fatiga de los alumnos; en segundo término aparecen las necesidades de los docentes. Así, *surmenage* y *estrés* serán alternativamente considerados como los padecimientos de uno u otro término de la relación educativa y vinculados en un contexto valorativo que definitivamente se va inclinando a culpabilizar al docente del sufrimiento del alumno y a disminuir las exigencias de la disciplina y la organización escolar, causales de agotamiento mental. Acerca del fin del siglo XIX y el desarrollo del discurso pedagógico-higienista, dice Escolano:

El tema de la fatiga se constituyó en un tópico de la literatura positivista y de la educación nueva. En lo que respecta al tiempo, se afirmará la función higiénica del descanso, el recreo, la vacación, así como la revisión de criterios en cuanto a la distribución de las materias en un horario, la duración de las sesiones y otras cuestiones organizativas. La aparición de *La fatigue intellectuelle* de Binet y Henri, en 1898, marca un punto crítico en el tratamiento del tema en el que se entrecruzan preocupaciones médico-higiénicas, de investigación experimental, ergonómicas y de renovación pedagógica. Binet en otra de sus obras (*Las ideas modernas sobre los niños*, 1911) y luego Ballesteros (1931) imponen un nuevo enfoque al horario escolar, que empieza a concebirse como instrumento no sólo para someter a un orden frío y rígido la vida de la enseñanza (como había resuelto la escuela tradicional al identificar el tiempo con el método) sino también para lograr que se aproveche íntegramente, en beneficio del niño, toda la actividad y las energías del maestro, sin producir perturbación grave en la salud de ninguno de los dos. He aquí la higiene de la infancia y de la profesión docente conjuntamente reivindicadas⁴⁰.

³⁹ Agustín Escolano, "Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horarios de la escuela elemental (1825-1931)", *Revista de Educación*, num. 301, Madrid, 1993.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 127.

Muy lejos estamos hoy de planteos que reúnan estos elementos de análisis en el estudio del trabajo docente. Esta investigación intenta retomar desde otro lugar el análisis del tiempo de trabajo y la producción de conocimientos por parte del docente. Uno ha desplazado al otro y así aparece un motivo de descalificación del sector laboral, unido a un fuerte desplazamiento de la relación salud-trabajo de la actividad escolar. La antigua higiene escolar no ha sido reemplazada por un efectivo estudio para mejorar la calidad de vida de maestros y alumnos.

Para nosotros, el tiempo de trabajo es particularmente importante para romper el aislamiento del docente y desarrollar formas de trabajo colectivo dentro y fuera del local escolar. Este aspecto se une con el contenido del trabajo y la producción de procesos culturales y sociales más allá de las rutinas de aula. Hay un tiempo sociopolítico que se discute en el centro conflictivo de la realidad escolar. Esta dimensión está construida sobre conceptos particulares del gobierno de la educación, es un elemento central en el control administrativo dominante sobre la actividad del docente y en el proceso de construcción curricular en la escuela. Así se ha llegado a imposibilitar esta tarea de conjunto, por los límites de la jornada laboral y las tareas "presenciales, o frente a alumnos" que consumen todo el tiempo de trabajo.

Para varios autores el orden del tiempo escolar es una fórmula de poder, una relación política y económica, una construcción cultural y pedagógica muy compleja. El lado oscuro es lo que significa como "carga de trabajo" sumada al número de alumnos por grupo en cada aula y en el conjunto de la escuela. Es una pieza clave del ajuste presupuestario educativo: más tiempo de trabajo y más alumnos por docente completan la precarización del empleo, ya determinada por la imposibilidad de concretar una producción pedagógica autónoma en la escuela, por falta del tiempo necesario.

En síntesis, el tiempo es una categoría que materializa concepciones y modos de educar e instituye un discurso pedagógico y cultural. No es mecánico ni neutro, es un "constructo cultural" y está determinado por el sistema de valores de un grupo social en un momento de la historia.

Por ello, innovar en el orden del tiempo escolar constituye una de las operaciones más complejas en todos los cambios. Es como un sismo en la escuela. Conmueve la resistencia inercial, se pierde un viejo equilibrio de acuerdos tácitos y formas de control acostumbradas.

Pero son sólo 100 años. No es nada en el orden del tiempo. Animémonos y mejoremos nuestro estar en la escuela. Del tiempo apropiado —nuestro— pasaremos a espacios nuevos y a una convivencia más creativa y expresiva de afectos y necesidades.

De lo relevado en nuestra investigación surge que el 26,4% de los docentes encuestados tiene doble cargo y el 15% tiene otro trabajo no docente. Esto, como es fácil comprender, constituye un agravante a la

CUADRO 2.15**CARGAS FISIOLÓGICAS
(TOTAL DE LAS ESCUELAS)**

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	NS/NC
Estar de pie toda la jornada	52,3%	40,3%	3,6%	3,8%
Hablar mucho, forzar la voz	56,8%	31,3%	6,9%	5%
Sentado en mueble incómodo	22,4%	30,3%	34,1%	13,2%
Esfuerzos físicos excesivos	16,6%	36,2%	34,6%	12,6%
Postura incómoda	27,2%	38,6%	19,1%	15,1%

CUADRO 2.16**CARGAS FISIOLÓGICAS
POR TIPO DE ESCUELA**

	ADECUADAS	ACEPTABLES	RIESGOSAS
Estar de pie toda la jornada	92%	92%	88,6%
Usar la voz	86%	88%	79,9%
Postura incómoda	68,5%	66,4%	58,4%

carga de trabajo por tiempo. La situación de carencia económica y el bajo salario llevan a este esfuerzo laboral que remite a un incremento indudable de fatiga por el tiempo empleado. Si a esto se agregan las malas condiciones de trabajo, el riesgo es mayor aún.

Al analizar los factores agravantes específicos en la condición de trabajo, observamos que, limitándonos sólo a la frecuencia de "siempre" el 52% de nuestra muestra está de pie toda la jornada, el 56,8% está obligado a forzar la voz, el 27,2% adopta posturas incómodas, el 22,4% se sienta en un mueble incómodo y el 16,6% debe realizar esfuerzos físicos como empujar o levantar pesos.

Pero contradictoriamente, sólo para la mitad de los docentes (51,8%)

el trabajo resulta una carga excesiva. La percepción interna disminuye los datos objetivos de medición de la carga de trabajo. Si consideramos las cargas fisiológicas por tipo de escuela, podemos comprobar una contradicción con lo que el sentido común indica, ya que en los docentes que trabajan en las escuelas riesgosas, los porcentajes son levemente inferiores a los de las escuelas adecuadas y aceptables.

MODALIDAD DE SUPERVISIÓN, RITMO DE TRABAJO Y TIPO DE ESCUELA

En las escuelas adecuadas y aceptables el ritmo de trabajo es más intenso que en las escuelas riesgosas y peligrosas. La supervisión en las primeras es más inflexible y rígida que en las segundas. Es posible que estas modalidades se establezcan por el grado de exposición social de las escuelas más céntricas y/o conservadas y sobre ellas se tenga más control social y jerárquico. Las escuelas riesgosas ya son casi descartables y hay mayor flexibilidad en la supervisión (¡trabajar en alguna de ellas es casi un milagro!) No obstante, la indiferencia es también una forma de descalificación del trabajo que allí se realiza.

Si relacionamos aumento del ritmo de trabajo, mayor exigencia de la supervisión y agravantes de carga de trabajo específica, vemos que en las escuelas adecuadas y aceptables aumentan las tres variables y en las riesgosas disminuyen.

Estas relaciones que establecemos nos demuestran que no se puede explicar el proceso de trabajo docente desde un marco conceptual lineal o determinista que unilateraliza causa-efecto, lo cual nos obliga a profundizar el análisis ya que nuestro objeto de estudio está sometido a múltiples atravesamientos que complejizan su campo de determinación y condicionamiento.

CUADRO 2.17**EXIGENCIA DE SUPERVISIÓN
POR TIPO DE ESCUELA**

SUPERVISIÓN	ADECUADAS	ACEPTABLES	RIESGOSAS
Ponen reparos y son inflexibles	16%	20,5%	10,1%

CONTENIDO DEL TRABAJO

El núcleo más significativo del análisis del trabajo es su contenido. Es decir, lo que le da sentido e identidad, lo medular. ¿Qué hace el maestro? ¿En qué consiste su tarea? ¿Cómo identifica resultados? ¿Qué es un logro? ¿Cómo clasifica o valora las actividades?

Podríamos decir que en el currículum están todas las respuestas a éstas y muchas preguntas sobre el contenido del trabajo docente. Pero, ya acostumbrados a mirar y sacar a luz lo que está ahí y no se ve, hablemos del currículum oculto. ¿Tiene alguna relación con el trabajo? ¿Qué se oculta? Si observamos el cuadro de las tareas tal como lo ordenan las respuestas a la encuesta, podemos encontrar algunas claves.

Es manifiesto que lo que siempre identificó la tarea educativa no tiene tanto lugar en la atención del protagonista como otra cantidad de tareas, antes accesorias y ahora centrales y de gran desgaste, y que forman parte de lo que podríamos llamar el currículum oculto.

CUADRO 2.18A
TAREAS REALIZADAS

TAREA QUE REALIZA	%
Dar clase	73
Preparar fiestas	67
T.Administrativas	66,6
Planificar	66,3
Act. Programáticas	65
Coordinación	65
Citar padres	65
Reuniones padres	65
Evaluación	64
Informes	64
Tareas sanitarias	60,2
Perfeccionamiento	56,9
Recaudar dinero	51,4
Cooperadora	46
Limpiar aula	29,5
Preparar merienda	9,4

CUADRO 2.18 B
TAREAS ESPECÍFICAS

TAREA ESPECÍFICA	%
Dar clase	81,5
Preparar fiestas	75
Evaluar	62,4
Planificar	62
Reunión padres	58,5
Citar padres	57,1
Hacer informes	55,9
Perfeccionamiento	54,6
T.Administrativas	45,5
T.Sanitarias	27
Preparar merienda	15,5
Cooperadora	14
Recaudar dinero	11
Limpiar aula	6,3

Recaudar dinero es lo más pesado en la tarea actual de más de tres mil maestros de todo el país. ¿Qué lugar en el currículum oficial ocupa esa tarea? Esta encuesta puso en evidencia algo que a los maestros sorprende cuando se ven en el espejo de los resultados. ¡Tan oculto estaba! ¿Qué nuevo material didáctico se incluye? ¿Qué significan las fiestas? ¿Cuánto tiempo y energía llevan estas actividades? ¿En qué momento hay una producción intelectual que indique una construcción individual o colectiva de conocimiento? El cuadro es un caja de sorpresas y puede tener muchas lecturas.

Con relación a la complejidad de la tarea, podemos observar que está determinada por los nuevos contenidos (CBC), los diseños curriculares a construir y las particulares características de los niños con los que se trabaja, todo ello en un contexto socio-económico de fuerte incidencia, según la encuesta.

Estos aspectos a considerar van a poner de manifiesto algo de lo oculto del trabajo docente.

Al ordenar las tareas en: "se realizan", "son específicas" y "resultan pesadas", se pusieron a la luz situaciones que habitualmente no se mencionan, pero están presentes como malestar.

CUADRO 2.18 C

TAREAS PESADAS

TAREA PESADA	%
Recaudar dinero	37,7
Problemas Comunidad	30
T.Administrativas	29,6
Informes	26,4
Cooperadora	25,6
Planificar	23
Preparar merienda	15,4
T. Sanitarias	15,3
Limpiar aula	14,6
Actos escolares	11,9
Reuniones padres	11,5
Perfeccionamiento	10,7
Coordinación	8,5
Evaluación	0
Dar clases	0

No resulta novedoso decir que “dar clase” o “evaluar” es una tarea específica docente y que no se la considera “pesada”. Sí, en cambio, recaudar dinero, atender problemas comunitarios y administrativos, son tareas pesadas y no específicas para el docente. Aquí, el peso de las carencias, dentro y fuera de la escuela, es un factor que incrementa la complejidad del trabajo, da más peso a la carga, distorsiona lo específico y genera fatiga.

Preparar fiestas muchas veces está relacionado con recaudar dinero (kermeses, festivales, bailes, etc.) y no sólo con una actividad curricular. Es también un signo de la privatización de la escuela pública hacia la que nos deslizamos sin darnos cuenta de su significado, sobre todo en las zonas de pobreza y marginalidad. El gobierno se desresponsabiliza definitivamente, depositando la obligación en padres y maestros. Es la exclusión sin culpa, que señalábamos en otra parte de este texto.

Algunas características del barrio y de los alumnos son consideradas por los docentes como un factor que incrementa la carga de trabajo.

La desocupación de los padres y dentro de la comunidad circundante a la escuela, el alcoholismo, la falta de vivienda y la marginalidad violenta, son percibidos por la mitad de los docentes encuestados como elementos que provocan mayor carga de trabajo. En relación con los alumnos, los problemas más proclives a constituirse en carga laboral son la falta de colaboración de los padres y la ausencia de especialistas en psicopedagogía en la escuela.

Como vemos, la relación con los padres está más vinculada con los problemas de sostén de la escuela que con el apoyo a las dificultades de los hijos/alumnos. La distancia con ellos se ha incrementado y ya no es tampoco fácil ayudarlos en los problemas escolares: problemas generacionales, culturales y de comunicación, además de la falta de tiempo real para estar juntos, tanto padres e hijos como padres, hijos y docentes.

RESPONSABILIDAD

El cargo jerárquico refuerza como exigencia esta característica del trabajo. El Código Civil vigente da a los directivos un marco de presión extrema en la responsabilidad civil sobre personas y bienes en la escuela a su cargo. La modificación de esta norma legal está en vías de concretarse (1996). Se une a esa carga legal el rol docente prescripto por las obligaciones socioculturales.

Una situación que interesa observar es que la vigencia del Código Civil tiene un siglo en nuestro país, pero ha sido en los últimos veinte años cuando ha tomado presencia real como presión sobre los directores y maestros, al incrementarse las demandas por negligencia en el desempeño del cargo realizadas por los padres de alumnos accidentados.

Por las características del Código, el docente está siempre bajo sospecha y debe ser él quien demuestre que no fue culpable, ante cualquier circunstancia. Esta situación tiene sus agravantes en estos momentos de alta carencia económica y de aumento de la violencia social en la escuela y en su entorno. El estado de deterioro de los edificios escolares y la deficiente construcción de las ampliaciones hacen del local escolar una zona peligrosa en un número significativo de nuestra muestra de escuelas.

La modificación de la normativa legal es una necesidad de urgente resolución en defensa de las condiciones de trabajo del equipo directivo y de los docentes. Es justo liberarlos de esta exigencia histórica que pesa sobre ellos y que sea el Estado o la patronal privada, según el caso, el que asuma la responsabilidad civil sobre la escuela, eliminando a la vez toda presunción de culpabilidad sobre los directivos y/o docentes, delegando la prueba del daño en quien hace la demanda.

En cifras que no requieren comentarios queda expuesto nuevamente este modo de soportar una contingencia muy adversa en el trabajo docente: en relación con su percepción de la responsabilidad y exigencia del trabajo, un 3% considera que no da más, el 18,4% dice que es muy pesada y al 23,5% le resulta negativa para su vida.

LA PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

En varias oportunidades hemos hecho referencia al carácter precario del trabajo y del empleo docente en nuestro país. Esta condición afecta al proceso de trabajo en su estructura y, en términos subjetivos, es causa directa del malestar y la autodescalificación.

Todos los elementos constitutivos del proceso de trabajo están precarizados: la fuerza de trabajo desvalorizada en términos salariales y de calificación por capacitación y actualización, los instrumentos de trabajo, como veremos más adelante, son escasos, inexistentes o provistos por el propio trabajador o la cooperadora y, fundamentalmente, el producto del trabajo desplazado de su verdadero eje de avance en el conocimiento y puesto en términos burocráticos en la retención de matrícula para mostrar la eficacia del sistema.

La relación maestro-alumno y la relación maestro-maestro son los ejes vertebradores de la realización de este proceso de trabajo. La producción está apoyada en esos vínculos afectivos, intelectuales y laborales. Al exponer los rasgos del trabajo en el sector servicios caracterizamos a éste como un sostén de la reproducción social y cultural, a la vez que soporte de las transformaciones que la atraviesan. En un marco de precariedad como el que se revela en los datos de la encuesta, no hay verdadera decisión política de orientar los cambios hacia un mejoramiento de las condiciones de trabajo para elevar la calidad de la educación.

Esta precarización creciente la vemos en especial en el pago en negro, con premios y bonificaciones, salario oculto por el que el empleador no paga aportes. Pago de salarios con bonos y atrasos de hasta 5 o 6 meses. Trabajo sin retribución como en el caso de suplentes en Córdoba (1996), incremento de interinos, provisorios y suplentes, menor número de llamados a concurso para cargos directivos, menor protección en seguridad social por incumplimiento patronal en su sostenimiento, aumento de la jornada laboral encubierta, tiempo extra no pago disfrazado de formas no-laborales, como tareas comunitarias y de capacitación, por ejemplo.

En relación con lo contractual estatutario el 35% de los maestros encuestados no está efectivizado en el cargo. Con el avance de la reforma educativa esta situación se ha vuelto muy angustiante, pues el ries-

CUADRO 2.19

SITUACIÓN DE REVISTA

Titular	60,4%
Provisional	12,6%
Suplente	21,6%
Contratado	0,1%
Sin respuestas	5,4%

go de perder el trabajo en los interinos es real, al modificarse la estructura de cargos y horarios.

Esta precarización creciente tiene una relación grave con la imposibilidad de conservar la salud. El premio por asistencia, llamado presentismo, hace que por no perderlo, un porcentaje importante de los docentes concurren enfermos a trabajar.

De la muestra, el 79,5% no falta aunque esté enfermo. De ellos, el 75,5% pertenece a las escuelas calificadas adecuadas y aceptables. En las escuelas riesgosas el 81,9% concurre enfermo a trabajar, ya que al premio se suma el compromiso social del que hablamos con anterioridad.

Entre los argumentos por los cuales se concurre enfermo a trabajar, encontramos además:

- porque la enfermedad no lo obliga a estar en cama 44,8%
- porque toma medicación para ir a trabajar 22,6%
- porque no tiene fiebre 10,2%

Un dato muy grave lo constituye el tipo de patologías que acompañan esta situación de trabajo forzoso. De ellas, las gineco-obstétricas son las más significativas: hay pérdidas de embarazos, nacimientos prematuros y niños con bajo peso al nacer entre las maestras que han concurrido a trabajar con síntomas patológicos, para no perder el premio (castigo).

CUADRO 2.20

**PROVISIÓN DE INSTRUMENTOS
DE TRABAJO**

	ORGANISMO OFICIAL	COOPERADORA	NO TIENE	UD. MISMO
Tizas, borradores	53,3%	25,5%	2,1%	9,3%
Lápices, marcadores	11,3%	14,2%	5,4%	57,6%
Instrumentos de geometría	30,8%	17,4%	12,3%	22,3%
Láminas	9,3%	10,6%	8,2%	56,4%
Anotadores, hojas de carpeta	7,2%	7,4%	4,7%	68,7%
Tijera, abrochadora	6,0%	10,3%	5,4%	67,0%
Goma de pegar, cinta adhesiva	4,9%	11,8%	4,4%	67,0%
Papeles de colores, cartulina	5,8%	10,7%	4,9%	64,1%
Pizarrón	72,0%	10,1%	1,9%	3,0%
Proyector de diapositivas	21,9%	27,4%	29,5%	3,5%
Televisor	29,5%	35,4%	17,0%	2,8%
Video cassettera	28,3%	32,8%	19,1%	4,0%
Grabador	21,4%	39,7%	11,9%	11,3%
Cassettes	11,9%	24,7%	17,3%	27,4%
Computadora	6,9%	14,2%	48,2%	6,7%
Libros de texto	31,9%	19,2%	9,9%	22,4%
Libros de consulta de alumnos	30,8%	20,1%	11,6%	19,3%
Libros de consulta del profesor	17,5%	13,2%	11,8%	38,7%
Material de Laboratorio	12,3%	11,2%	42,7%	7,7%
Taller deportivo	10,7%	13,7%	41,7%	4,7%

LOS INSTRUMENTOS DE TRABAJO

Para el docente son los desconocidos de siempre. Un elemento sustantivo en el análisis del proceso de trabajo es la carencia, baja calidad, escasez o falta de provisión por parte del empleador, lo cual constituye un signo de precarización laboral.

Junto a los datos de las tareas que realizan y las que consideran pesadas, la provisión de instrumentos de trabajo fue una información

muy reveladora tanto para los que respondieron como para los que aplicaron la encuesta. El maestro no tenía definidos estos elementos como instrumentos de trabajo, producto del mismo desconocimiento del proceso de trabajo en su totalidad.

Ante un Estado ya desresponsabilizado hace mucho tiempo de estos elementos, la provisión se realiza naturalmente a través de cooperadoras, donaciones o por el propio maestro que los compra o los construye, con materiales de descarte o con elementos que también adquiere por su cuenta.

Las nuevas tecnologías y su instrumental, computadoras, equipos de audio y video, son adquiridas en un alto porcentaje por las cooperadoras. Esto se ha incrementado en los dos últimos años por una demanda estimulada por la Reforma Educativa y los medios de comunicación, respecto de nuevas exigencias para obtener empleo. También los gobiernos provinciales han hecho demagogia con ello: "Computación e inglés para todos..." y si las computadoras no llegan, "hay que comprarlas", disponen los padres.

**AGMER - ACCION SOCIAL
BIBLIOTECA**

RIVADAVIA 114 - PARANA E.R.

La relación salud y trabajo en la escuela: perfiles epidemiológicos

ANTECEDENTES

Los problemas de salud (enfermedad) de los docentes son puestos de manifiesto desde los años 60 en Europa, tal como lo demuestran los estudios sobre el estrés que José Manuel Esteve recopiló desde ese año en Inglaterra y Francia ⁴¹, y que abrieron la problemática a partir del incremento de la consulta de salud mental de este sector laboral. Si consideramos la región, Brasil toma este tema en los años 70; puede citarse por ejemplo la producción de Souto dos Santos de 1975 ⁴². En nuestro país la respuesta a esa señal, según nuestros registros, se produce a partir de la década del 80.

Este llamado de atención lleva en forma directa a la indagación acerca del proceso de trabajo en el que se produce el sufrimiento: una mirada insólita, ya que hasta ese momento el trabajo docente prácticamente no había sido considerado como tal. La crítica a la ineficiencia de la escuela primaria, hecha de manera explícita en los años 80, hizo el resto. La búsqueda de razones del padecimiento trajo al escenario a un trabajador desconocido: el docente, y a un proceso de trabajo que también lo era en tanto tal, para la sociedad y para su propio realizador.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En la mayoría de los estudios sobre salud laboral docente las fuentes de datos sobre las cuales se realizan los análisis y se extraen las conclusiones están constituidas por los registros médicos de ausentismo,

⁴¹ José Manuel Esteve, *El malestar docente*, Barcelona, Paidós, 3ª edic.rev., 1994.

⁴² Ely Souto dos Santos, *Os proletários da cultura*, Porto Alegre, Dom Bosco Editora, 1975.

las carpetas médicas y, en contadas excepciones, las instituciones que atienden la enfermedad del maestro; por lo tanto, podemos concluir que se encuentran sesgados por un criterio médico administrativo.

Desde nuestra concepción del proceso salud-enfermedad como un fenómeno dinámico, histórica y socialmente determinado, nos ubicamos en la escuela y desde el maestro, para encontrar allí los nexos causales con el proceso de trabajo.

La vida y la salud de los trabajadores se desarrollan en la totalidad de la realidad social, lo cual incluye tanto la esfera de la producción como el ámbito del consumo, la vida familiar y cotidiana. Por lo tanto, la salud-enfermedad está vinculada a las capacidades colectivas e individuales de los trabajadores para controlar y dirigir sus procesos vitales de trabajo y consumo, es decir, para controlar su forma de vida.

En esta misma perspectiva Mariano Noriega sostiene que la lucha por la salud es, en síntesis, la lucha por controlar nuestros procesos vitales⁴³.

Por su parte, Jaime Breilh sostiene:

El proceso laboral no es en sí mismo ni puramente beneficioso para la salud ni exclusivamente dañino; sus aspectos benéficos y sus facetas destructivas coexisten y operan de modo distinto de acuerdo con el momento histórico y el grupo social de pertenencia a que hagamos referencia⁴⁴.

En cada lugar de trabajo, los sujetos enfrentan condiciones específicas. La capacidad para procesarlas depende simultáneamente de los recursos y soportes a los que puedan recurrir como colectivo de trabajo y al conjunto de defensas y reservas con que cuentan individualmente para vivir esa realidad.

Por lo tanto, cuando en los maestros se acumulan e intensifican las modalidades negativas de trabajo, las formas carenciadas y deformadas del consumo derivadas del deterioro del salario, los patrones culturales o familiares alienantes y la ausencia o debilidad de organización, se potencian los procesos desgastantes y destructivos, acercando a los individuos y al colectivo de trabajadores al polo de enfermedad.

Nuestro propósito al ubicarnos en las escuelas consideradas como locales de trabajo y al estudiar al maestro que se encuentra trabajando, en "aparente estado de salud", sin ninguna enfermedad que le impida asistir a la escuela, es captar lo que sucede con una población de maestros más amplia, y al mismo tiempo y como cuestión fundamental, buscar los elementos intermedios en la cadena causal y sintomática que lleva de la salud a la enfermedad.

⁴³ M. Noriega es el Director de la Maestría Salud y Trabajo de la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México D.F.

⁴⁴ J. Breilh, *Nuevos conceptos y técnicas de investigación*, Quito, Ediciones CEAS, 1995.

Es sabido que mientras el docente se mantiene en su puesto de trabajo va acumulando fatiga, con un conjunto y variedad de síntomas que se presentan en forma intermitente, no aparecen en su inicio como alarmantes y son atribuidas a causas ajenas al trabajo.

Al llegar el maestro al estado de fatiga residual o bien a la instancia en que se produce una desorganización severa de su salud mental o se instala una patología orgánica, se produce el ausentismo, la salida del trabajo, la incapacidad o incluso el abandono.

La originalidad de nuestra investigación está en que al instalarla en la escuela e incorporar a los maestros como sujetos del proceso, es posible captar el fenómeno en movimiento, con mayor amplitud y riqueza que si nos centráramos sólo en quienes están con licencia por enfermedad.

Desde esta perspectiva epidemiológica se hace necesario, en primer lugar, descomponer el trabajo docente en sus elementos básicos y analizar con rigurosidad los elementos deteriorantes o destructivos presentes en el medio ambiente de trabajo, en las cargas laborales y en las exigencias que de ellas se desprenden, resignificándolos en función del impacto que tienen en la salud del maestro.

El estudio de la salud ocupacional docente no puede limitarse a la verificación, desde los servicios de salud laboral, de si el maestro padece o no alguna patología correspondiente al listado de enfermedades del trabajo elaborado por el Ministerio de Trabajo de la Nación para la aplicación de la ley de Riesgos del Trabajo, o dedicarse solamente a la constatación de los riesgos presentes en el medio ambiente de trabajo y/o a su medición instrumental. Sólo desde un marco teórico monocausalista de análisis riesgo-daño o desde la multicausalidad que no jerarquiza los factores determinantes puede sostenerse esa perspectiva como suficiente.

El docente se enfrenta solo, aislado o con escaso apoyo institucional y/o profesional a un universo de demandas y exigencias. Es así como dentro del sistema educativo y en la escuela como su particular forma de organización, va perdiendo el rol protagónico, desarrollado a lo largo de casi un siglo, y genera en su actividad específica un malestar que lo impulsa a través de un proceso, en los casos extremos, hasta el abandono de la docencia.

Por lo tanto, al analizar el proceso de trabajo docente debemos necesariamente partir de la escuela como local de trabajo y desde allí, extendernos a la realidad socio-cultural que vive el conjunto de los alumnos, la problemática que circunda y contextualiza a la escuela y finalmente al ámbito de la vida familiar del docente, penetrado y permeado por su actividad laboral.

En el trabajo docente hemos considerado tres elementos constitutivos centrales:

1. La carga de trabajo.
2. La complejidad de la tarea.
3. La responsabilidad.

El primer elemento está constituido por el tiempo de trabajo dentro y fuera de la jornada laboral y el número de alumnos que atiende el docente. Hemos considerado también en este punto, teniendo en cuenta el porcentaje mayoritario de mujeres que ejerce la docencia, el peso que representa el trabajo doméstico como carga laboral agregada.

La complejidad de la tarea puede apreciarse claramente en los nuevos contenidos, los diseños curriculares y las particularidades de los alumnos, tanto por sus características individuales como por su procedencia de un contexto social y familiar crecientemente complejo y conflictivo.

La responsabilidad está vinculada al control y vigilancia que deben ejercer directivos y docentes sobre los alumnos y bienes muebles de la escuela, según lo determina el Código Civil vigente. El cargo jerárquico refuerza esta exigencia con el peso de la responsabilidad civil de los directores frente a cualquier problema que se suscite en el ámbito del establecimiento. Unido a esta responsabilidad, el maestro tiene un rol socio-cultural cuya importancia para la comunidad es aún muy significativa.

Para comprobar empíricamente las relaciones causales entre la enfermedad laboral y los cambios que se producen en el proceso de trabajo docente, en los diferentes períodos históricos, no se puede realizar el análisis de las manifestaciones en individuos aislados o a partir del caso clínico: se hace necesario ubicarse desde una dimensión más abarcativa, como lo es el nivel del colectivo de trabajo. Asa Cristina Laurell afirma:

La naturaleza social de la enfermedad no se verifica en el caso clínico, sino en el modo característico de enfermar y morir de los grupos humanos. Aunque la "historia natural" de la tuberculosis sea distinta de hace 100 años, no es en el estudio de los enfermos de tuberculosis donde vamos a aprehender mejor el carácter social de la enfermedad sino en los perfiles patológicos que representan a los grupos humanos... El perfil patológico se construye tomando en cuenta el tipo de patología y la frecuencia que determinado grupo exhibe en un momento dado⁴⁵.

Desde esta perspectiva epidemiológica construimos un conjunto de indicadores que permiten elaborar, en primer lugar, un perfil de car-

⁴⁵ Asa Cristina Laurell, *La salud enfermedad como proceso social*, Cuadernos Médico Sociales num.19, Asociación Médica de Rosario, 1988.

gas laborales y exigencias, sintetizados en una tipología específica de escuelas. A la vez, construimos un perfil patológico general y perfiles específicos de los maestros, lo cual permite captar las diferencias y los matices que las realidades concretas imponen a la labor docente.

Las particularidades que como grupo social presentan los maestros son consecuencia de un conjunto de mediaciones y estrategias colectivas e individuales que se van construyendo para sostener el trabajo. Estas determinan que un perfil patológico general represente y sintetice a un conjunto de perfiles definidos de acuerdo con el tipo de escuela y ubicación de la misma: zona, barrio, etc.

Realizar una encuesta nacional únicamente para demostrar que, como ya se sabe, las enfermedades más frecuentes entre los maestros son los problemas de la voz, la visión, las dolencias osteomusculares, el estrés y el sufrimiento psíquico, no tendría sentido. Lo que nos interesa demostrar es que la salud-enfermedad es un proceso dinámico, en el cual todas las cargas laborales actúan simultáneamente sobre la corporeidad y la psiquis del trabajador generando un proceso particular de desgaste.

Si esos procesos de desgaste no son compensados debidamente por el salario, el descanso, la satisfacción y gratificación en la tarea y, más aún, si estos elementos no están unidos a un acceso adecuado a bienes y servicios básicos y a una justa valoración social del trabajo realizado, los maestros se alejan del polo de la salud y se potencian, en cambio, los síntomas que desembocan en la enfermedad y pueden, incluso, llevar a una muerte anticipada.

Insistimos en que se requiere superar la concepción mecánica dominante que postula que, frente a la exposición a un determinado riesgo, corresponde una enfermedad llamada "profesional" o del trabajo.

Recuperamos los conceptos de carga de trabajo, perfil de desgaste y categorías de riesgo como elementos significativos en el marco complejo de la concepción que relaciona proceso de trabajo y proceso de salud-enfermedad. A partir de esta concepción, se podrá dar cuenta de una producción singular corporal y subjetiva, en el contexto de determinaciones político-sociales e históricas.

Una visión limitada del problema sería concluir que muchos alumnos por aula llevarán a forzar la voz y que esa es la única causa de la disfonía, o que sillas y muebles incómodos van a provocar solamente, y por sí solos, problemas de columna vertebral u osteomusculares. Estos factores, así considerados, no logran explicar el intenso y complejo desgaste físico y mental que sufren los trabajadores de la educación.

Señalamos una vez más entonces que, para poder captar toda la riqueza del proceso de trabajo y la multiplicidad de factores y determinantes, es necesario desarticular el proceso de trabajo docente en sus elementos básicos y resignificarlos como exigencias, riesgos y cargas laborales, lo cual nos permite construir los perfiles de alteraciones de la salud.

Este perfil, construido sobre la base de los síntomas más frecuentes e integrados como un conjunto, nos posibilita ver de una manera dinámica los procesos de alteración y cambio en la salud que luego se manifiestan en una o más patologías y revelan los mecanismos de desgaste a que están sometidos los trabajadores.

Como expresión de lo que sucede en el colectivo de los docentes, esos perfiles muestran que no son los factores individuales los determinantes en la causalidad de la enfermedad, sino que se trata de un patrón particular de desgaste/reproducción social, propio de un grupo laboral específico, en un momento histórico determinado.

PERFIL DE PATOLOGÍA Y PERFIL DE ESCUELA POR ENFERMEDADES DIAGNOSTICADAS

Comenzamos por analizar el perfil patológico general.

De acuerdo con el orden y las frecuencias en que se distribuyen las patologías, comprobamos un desgaste combinado físico y psicológico, junto a enfermedades reconocidas tradicionalmente como profesionales en el magisterio (disfonía, várices, alteraciones visuales).

CUADRO 2.12

PATOLOGÍAS DIAGNOSTICADAS

Resfríos frecuentes	40,6%
Disfonía	33,7%
Vértigo	33%
Várices	32,8%
Alergia	27,8%
Miopía	26,5%
Estrés	25%
Gastritis	24,8%
Pediculosis	24%
Cistitis	17,2%
Bronquitis	16,5%
Lumbago	15,9%
Trastornos ginecológicos	17,5%
Hipertensión arterial	13%
Reumatismo	12,5%
Neurosis	10,3%
Escoliosis	8,1%
Úlcera gástrica	7,8%
Colon irritable	5,5%

En los primeros lugares aparecen los resfríos frecuentes, alergias y bronquitis, asociados con las condiciones del medio ambiente de trabajo y el estrés laboral que disminuye las defensas orgánicas de los maestros.

El desgaste mental se expresa en este perfil en patologías psicósomáticas, vértigo, alergia, estrés, gastritis e hipertensión arterial.

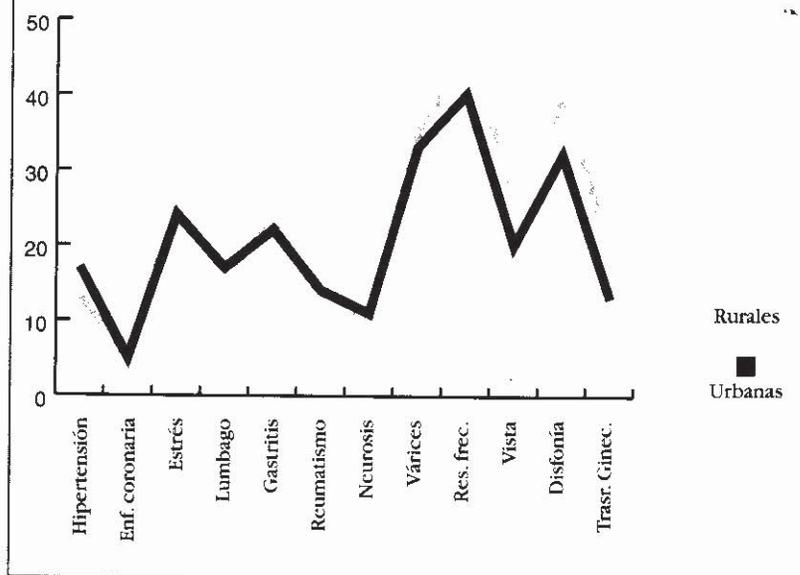
El desgaste físico fundamentalmente se manifiesta en alteraciones del aparato osteomuscular y enfermedades reumáticas.

Al analizar el perfil patológico general obtenido en nuestra investigación, y considerando que el promedio de edad de los entrevistados es 33 años y el promedio anual de enfermedades por docente es 3,7%, podemos inferir que el proceso de trabajo de los maestros, en sus actuales condiciones, es sumamente desgastante y produce envejecimiento prematuro.

Tradicionalmente se ha pensado que las diferencias en las alteraciones en la salud del docente se manifestaban entre quienes trabajan en áreas urbanas y rurales, tal como se desprende del reconocimiento de las patologías endémicas regionales como potenciales enfermedades laborales de los docentes. Nuestra investigación pone de manifiesto que no existen marcadas diferencias en las frecuencias y en el orden que ocupan las patologías en los perfiles correspondientes a los ámbitos rural y urbano.

GRÁFICO 3.1

PERFIL DE PATOLOGÍA POR ÁMBITO



Este gráfico nos permite observar un comportamiento similar en ambos ámbitos de las patologías, en cuanto a su ubicación en el perfil y magnitud cuantitativa. La excepción está dada por la hipertensión arterial y las enfermedades coronarias, que presentan frecuencias más altas en los maestros rurales. Este análisis comparativo nos permite afirmar que tanto en el ámbito urbano como en el rural, desde la perspectiva de la salud laboral docente nos encontramos frente a una problemática similar.

Por otro lado, si consideramos que a pesar de trabajar en el ámbito rural, en general los docentes viven en zonas urbanas o suburbanas, podemos decir que los patrones de reproducción de la fuerza de trabajo son similares y, por lo tanto, que ante un nivel equiparable de exigencias y cargas, los efectos sobre la salud serán similares.

Es preciso destacar que hay zonas del país muy desfavorables o en franca despoblación que presentan un deterioro muy acentuado en los últimos años. Este dato no se registra en su total gravedad en la muestra realizada en 1993, pero sí se observa, por ejemplo, en casos como los de la línea sur de la provincia de Río Negro y el extremo norte de Jujuy, La Quiaca y zonas aledañas.

Al comparar los perfiles patológicos de los docentes, en función de la clasificación de las escuelas por tipo de riesgo, es posible establecer una relación causal de mayor poder explicativo de la relación trabajo-salud o más precisamente, condiciones de trabajo y enfermedad laboral. Al mismo tiempo, este producto de la investigación es un verdadero instrumento para acciones futuras en el campo de la prevención y detección precoz de patologías asociadas a la condición de trabajo. Clasificar las escuelas por riesgo, detectarlas y estudiar nuevos factores de perturbación actualizando el indicador es una tarea que pueden realizar docentes con interés en el tema y entrenamiento específico.

La realización de esta investigación, financiada únicamente por CTERA, es decir, por los docentes, es una muestra de ello. Su continuidad es vital para la protección de la salud de los docentes en Argentina y en la región, dada la comunicación intersindical existente a través de las organizaciones internacionales con las que tenemos relación orgánica: la Confederación de Educadores de América (CEA) y la Internacional de la Educación (IE). Podemos afirmar que nuestro país tiene avances importantes en la investigación de condiciones de trabajo y salud docente como para dar apoyo a los sindicatos del área americana.

En el cuadro 3.2 observamos que las escuelas se ordenan, según las mayores o menores alteraciones en la salud de sus docentes, de la siguiente manera:

- Escuelas riesgosas.
- Aceptables.
- Adecuadas.

CUADRO 3.2

**PERFIL PATOLÓGICO
POR TIPOLOGÍA DE ESCUELA**

	ADECUADA	ACEPTABLE	RIESGOSA
Hipertensión	12	11,9	10,4
Enfermedad coronaria	5,3	1,1	2,2
Estrés	21,3	29,6	32,6
Lumbago	18,7	15,9	27,4
Gastritis	32	20,7	22,2
Neurosis o depresión	13,3	7,8	14,1
Várices	29,3	34,8	42,2
Resfríos frecuentes	34,7	39,9	42,2
Miopía o astigmatismo	25,3	24,8	29,6
Disfonía	29,3	35,2	40
<i>Trastornos ginecoobstétricos</i>	14,7	17,4	31,1

Esta primera mirada nos permite superar el análisis lineal por patología, para comprender el problema como un conjunto. A partir de esta observación, veremos en particular las características de los perfiles y la distribución de las patologías.

En las escuelas riesgosas, las patologías que tienen mayor frecuencia son: várices, disfonías, trastornos ginecoobstétricos y estrés, mientras que en las escuelas aceptables y adecuadas los padecimientos psicósomáticos como hipertensión arterial, enfermedad coronaria y gastritis, son los que se presentan con frecuencias superiores.

Si recuperamos aquí lo desarrollado en el capítulo anterior en relación a las cargas laborales y las diferencias por tipología de riesgo de las escuelas, podremos explicar las diferencias particulares de los perfiles.

La mayor incidencia de los padecimientos psicósomáticos está vinculada a las mayores exigencias que ejercen los padres, la comunidad, los supervisores y el propio Ministerio de Educación.

Otro elemento que contribuye a explicar este comportamiento de los perfiles lo encontramos en la comprobación de que un número importante de los docentes de mayor antigüedad y edad han pasado previamente por las escuelas riesgosas y peligrosas hasta llegar hoy a las adecuadas y aceptables.

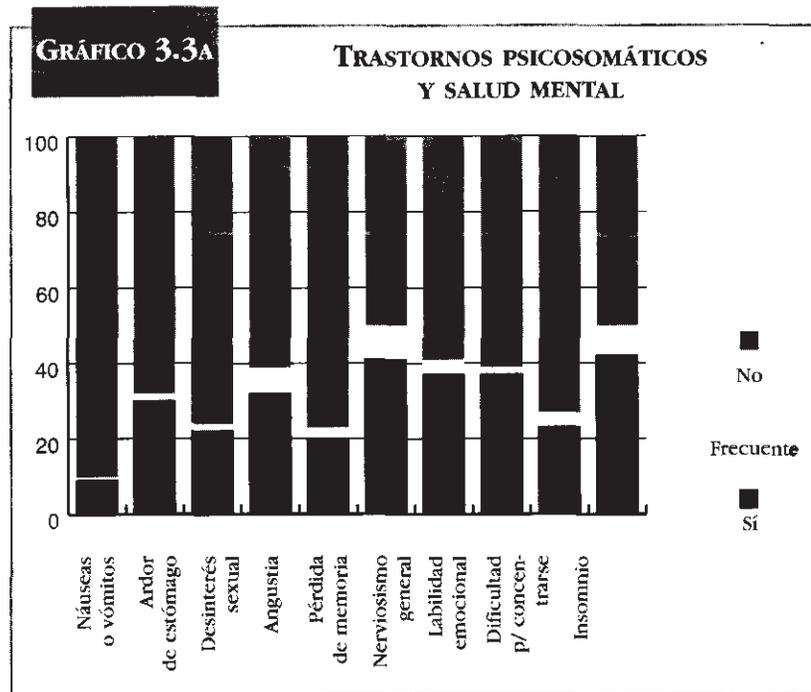
A partir de los indicadores con que se construye la tipología de ries-

go de las escuelas, los propios docentes pueden asociar las condiciones de trabajo con los síntomas y las patologías que surgen.

Este cuadro es confiable y de gran utilidad, junto a otros indicadores, para la detección precoz de patologías conocidas como asociadas a riesgos de trabajo cuya gravedad recién ahora se reconoce. Por lo tanto se constituye en un instrumento accesible para los docentes y que les permite estar alertas, tanto para atender la enfermedad como para intervenir sobre las exigencias, los riesgos y las cargas laborales.

PERFIL DE SÍNTOMAS Y PERFIL DE ESCUELAS

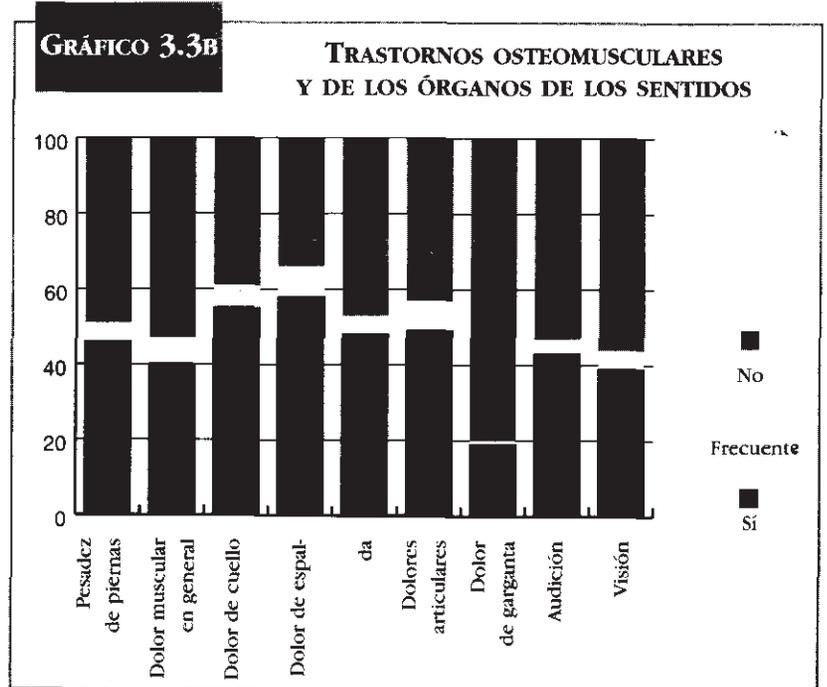
Es necesario estudiar y relevar los síntomas como elementos anticipatorios de lo que luego se constituirá en enfermedad; por ello, nuestro recorrido metodológico nos plantea la siguiente ruta:



El perfil de síntomas que se observa en los gráficos 3.3a y 3.3b plantea un cuadro de situación en el cual, de no revertirse el actual proceso de deterioro de las condiciones de trabajo, las patologías se incrementarán cuantitativa y cualitativamente en poco tiempo, con el consiguiente perjuicio tanto para los docentes como para la educación en general.

El 25% de los maestros reconoce que siempre o frecuentemente pierde la memoria, el 37,9% está angustiado, el 49% se siente permanentemente nervioso, el 27% sufre de insomnio y el 38,9% tiene dificultad para concentrarse. Esta caracterización muestra los niveles de fatiga y deterioro psíquico que dificultan el trabajo intelectual. Los síntomas osteomusculares revelan lo que luego derivará en artrosis, escoliosis, cifosis y lumbalgias.

De lo expuesto se desprende que la capacitación docente que se está realizando, que no tiene en cuenta esta situación junto con las cargas de trabajo y las exigencias que implican las nuevas y complejas tareas, encontrará serias dificultades para cumplir con sus objetivos. Esta afirmación se refuerza al comprobar en la encuesta que en su tiempo libre, un 63% de los maestros entrevistados trata de dormir.



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 ⁴⁶.

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 ⁴⁷.

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" ⁴⁸.

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%.

⁴⁸ SUTEDA-CTERA. *Tiza, pizarrón y después...*, 1992.

⁴⁶ José Manuel Esteve, op.cit.

⁴⁷ *Ibid.*, pp.35-49.

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 ⁴⁶.

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 ⁴⁷.

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" ⁴⁸.

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 vrices, 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%.

⁴⁸ SUTEDA-CTERA. *Tiza, pizarrón y después...*, 1992.

⁴⁶ José Manuel Esteve, op.cit.

⁴⁷ 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.

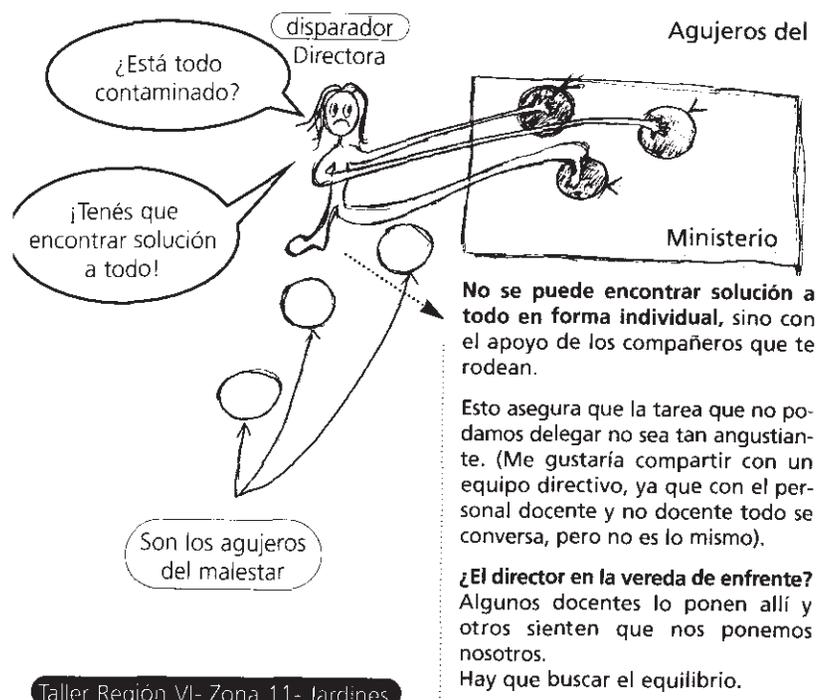
La falta de tiempo para la producción pedagógica es una preocupación muy sentida por los directores.

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 ⁴⁹.

⁴⁹ 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.

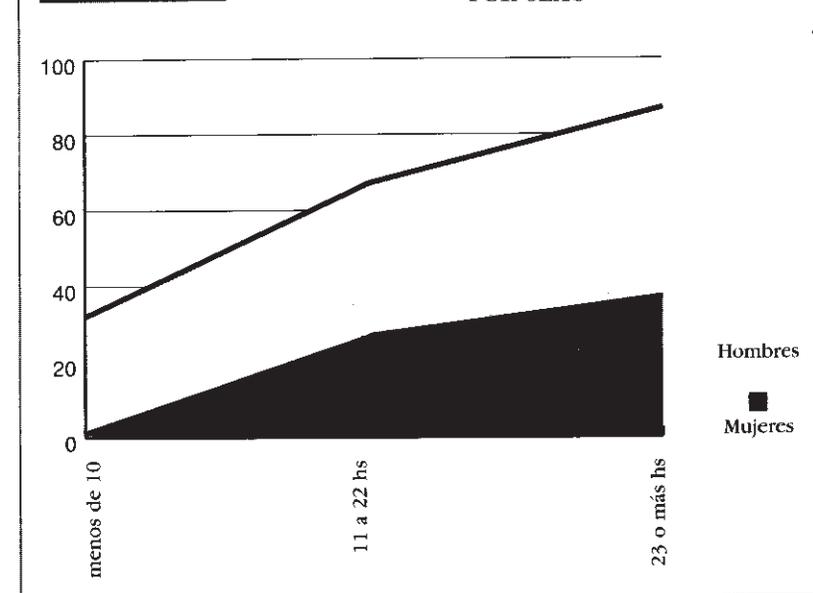
La vivienda propia independiza en forma relativa o facilita las estrategias de subsistencia del maestro; por eso refleja la situación económica de la profesión docente de manera muy próxima a la realidad y con mayor fidelidad que otros indicadores.

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.

GRÁFICO 4.1

HORAS DE TRABAJO DOMÉSTICO POR SEXO



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 diarias⁵⁰. 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.

⁵⁰ "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:

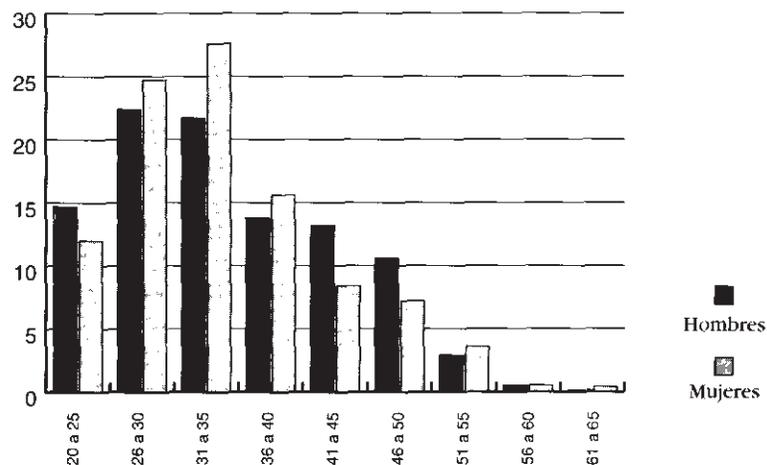
Estos datos nos permitirán indagar los efectos generados por los criterios de discriminación y desvalorización de la mujer en el sector docente, producido a partir de dispositivos del sistema que garantizan la reproducción de los patrones culturales dominantes en la sociedad.

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%

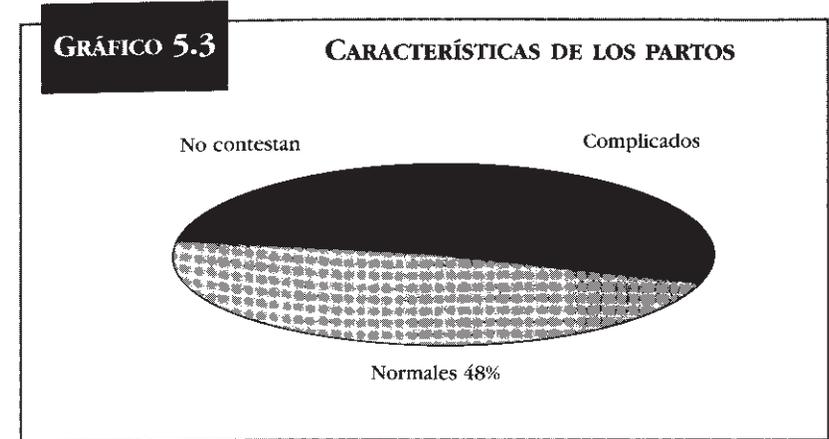
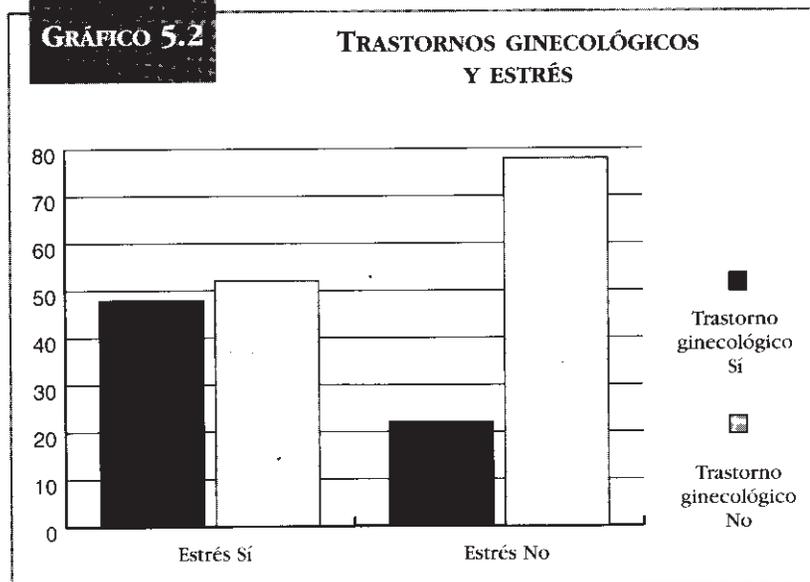
Unido a las cargas laborales y exigencias que se desprenden de trabajar en las escuelas según la tipología de riesgo, es importante relacionar los trastornos ginecológicos con el hecho de concurrir enfermas a trabajar, con el objeto de no perder el presentismo. Al analizar los datos de nuestra investigación 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.



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

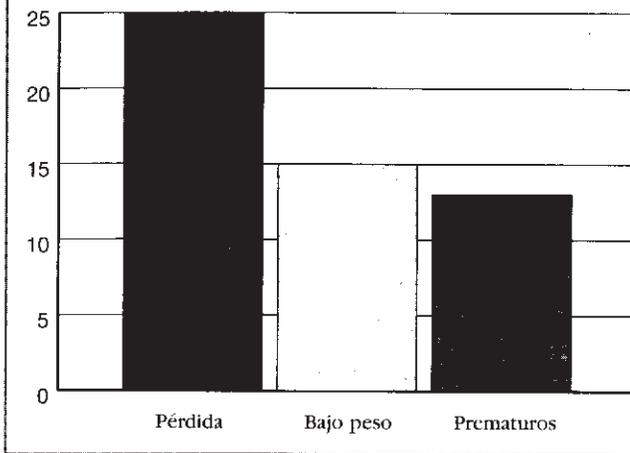
PÉRDIDA DE EMBARAZOS/ BEBÉS PREMATUROS Y CON BAJO PESO AL NACER

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 1995⁵¹, 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

⁵¹ 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%)⁵². 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 pretérmino⁵³.

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

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

⁵³ 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 negativos⁵⁴.

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-

⁵⁴ 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 ⁵⁵.

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 ⁵⁶.

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.

⁵⁵ 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.

⁵⁶ 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 ⁵⁷, 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.

⁵⁷ 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 otros⁵⁸. 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 maestros⁵⁹. 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.

⁵⁸ 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".

⁵⁹ 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"⁶⁰. 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 Stolkiner⁶¹; 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

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

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

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

—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 resolutorios 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

FRECUCENCIA 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.

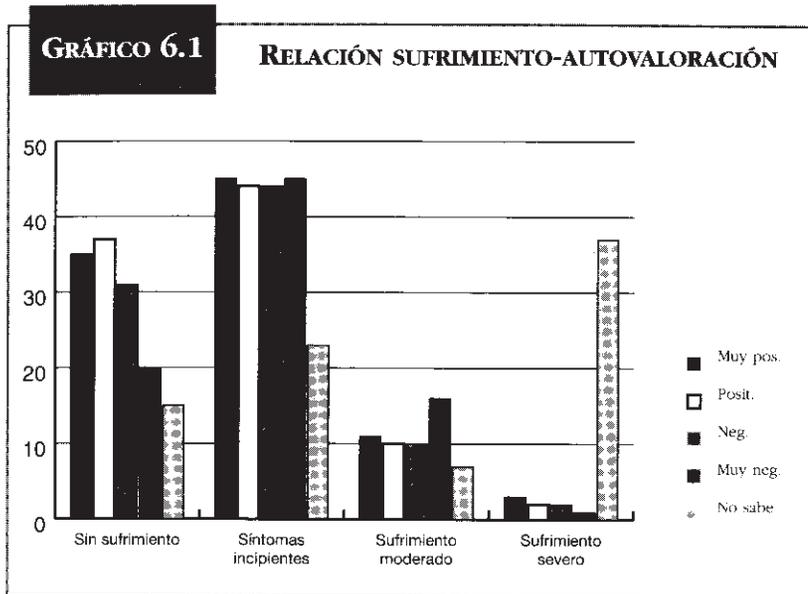
EDAD Y SUFRIMIENTO

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 crear⁶². 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-

⁶² 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.

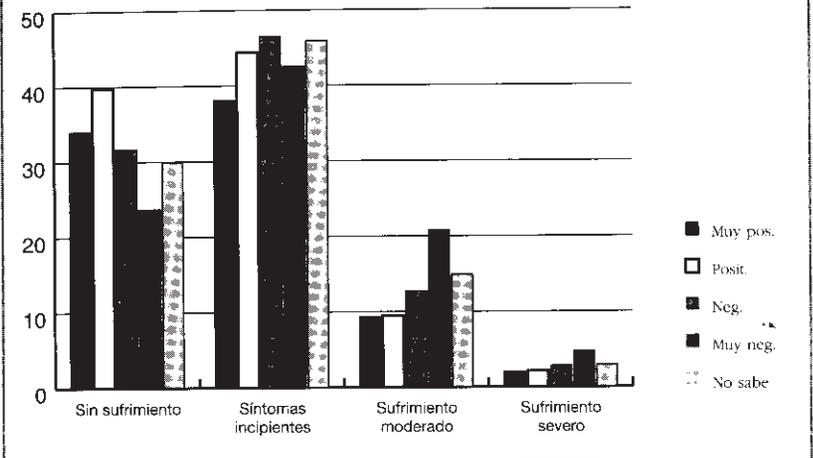
A medida que la percepción de la valoración de la sociedad sobre el trabajo docente se va tornando negativa, aumenta el sufrimiento. En el grupo que considera que la imagen es muy negativa, el sufrimiento severo se acentúa respecto a los otros grupos.

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. Castell⁶³, 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.

⁶³ 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 identificación⁶⁴. Por otro lado hemos com-

⁶⁴ 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 vista⁶⁵.

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 desafiación	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.

⁶⁵ 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 ⁶⁶.

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 ⁶⁷.

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

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

⁶⁷ *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 ⁶⁸.

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

⁶⁸ 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 desarrollan⁶⁹.

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-

⁶⁹ 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 dominación⁷⁰.

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 él⁷¹.

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 Epiinfo, 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 tecnocrática⁷².

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

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

⁷¹ *Ibid.*

⁷² 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 buellas, 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 (CUTE)/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.