

UNA MIRADA A “EL MALESTAR DOCENTE” DESDE LA ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA EN BUENOS AIRES

Adriana Gladis Lo Schiavo
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente artículo retoma la problemática expuesta por J. M. Esteve en su obra *El malestar docente*, desde la experiencia y reflexión de una docente argentina. En un primer momento señala cuestiones de pleno acuerdo, que surgen en torno a la descripción de la situación actual de los enseñantes. Luego destaca algunos elementos de acuerdo parcial, como las propuestas de intervención tecnológica y el heurístico formulado por Esteve. En tercer término cuestiona elementos como el reclamo al compromiso por parte del docente, el fracaso que se le atribuye y las estrategias para evitar el malestar. Finalmente destaca la ausencia de la problemática política en la obra del autor español y la necesidad de su abordaje para la generación de alternativas viables.

ABSTRACT

The present article recaptures the problem exposed by J. M. Esteve in his book *Educator uneasiness*, a reflection taken from the experience of and Argentinean educator. In the beginning, it points out questions of full agreement that arise around the description of the current situation of the teachers. Then, it highlights some partially agreement elements, as the proposal of technological intervention and the heuristic one formulated by Esteve. In the third term, it questions some elements like the one who claims a stronger commitment on the part of the educators, the failure that is attributed to them, and strategies to avoid the uneasiness. Finally, highlights the absence of political guide lines that is evident in the book, and the necessity to create viable alternatives.

Es diciembre de 1999. El calor en Buenos Aires resulta casi mortificante. Hace pocos días terminaron las clases para los alumnos de nuestra EGB y ahora nos encontramos reunidas una veintena de maestras, con la directora y la vicedirectora de la institución. El aula que nos aloja es pequeña, no hay ventilación suficiente y estamos sentadas en sillas menudas. Es el mejor sitio de encuentro que tenemos, al menos resguarda bien del sol. Sucede que nuestra escuela está ubicada cerca de una “villa de emergencia” del Gran Buenos Aires, atiende población altamente carenciada y ella misma presenta notables signos de escasez.

Nos convoca la evaluación global del trabajo desarrollado durante el ciclo lectivo que finaliza. Algunas docentes tienen cerca de diez años de antigüedad en el centro y muchos más en la enseñanza. Estas se muestran particularmente dispuestas a manifestar sus opiniones con facilidad. En un momento surge la palabra “agobiante” como calificativo pertinente para el trabajo realizado durante el curso que terminamos y de inmediato genera una polémica. Hay alguien que, probablemente esgrimiendo un mecanismo de defensa inconsciente (el de negación) quiere sostener que “todo está bien” y si se siente algún tipo de malestar debe atribuirse a “cuestiones personales” conflictivas. La colega que expresa este punto de vista pronto se ve enfrentada al resto, tratando

de sostenerse ante una apasionada pero bien argumentada oposición. Yo las miro sin poder emitir palabra, pero en intensa actividad de reflexión.

Desde mi punto de vista el exitismo no lleva a buen puerto. No sirve negar la realidad de intensificación del trabajo docente, de la devaluación social de su imagen y la carga de exigencias que la sociedad impone a un rol con límites cada vez más extensos y difusos. En la escuela referida, por ejemplo, las maestras deben ocuparse de cuestiones relativas a la prevención de la violencia entre los alumnos, la higiene, el abrigo, la alimentación diaria, la protección ante el potencial maltrato o abandono familiar y otras semejantes antes que de la tarea que se supone específica: la pedagógica. Pero luego, al cerrar el año, se pretende “evaluar” la “calidad” de la enseñanza a través de los “productos concretos” medidos en términos de “aprendizajes demostrables”, a partir de parámetros cuantitativos emanados del paradigma empresarial de la calidad. ¡Vaya motivo de “agobio”! ¡Vaya fuente de malestar!

Por todo esto, al encontrarme con el libro de J. M. Esteve (1994) referido a “El malestar docente” encaró la lectura con sumo interés. Sabiendo que en Argentina no resulta extraña la importación de reformas educativas españolas, tal vez sea pertinente aceptar la importación de análisis críticos acerca de lo que suponen y exigen para los docentes.

El título de la obra promete aportes esclarecedores al recoger en un par de términos muchas impresiones difusas en la experiencia profesional de los enseñantes. No me encuentro frustrada al cabo de un recorrido detenido por sus páginas. Sin embargo me resulta imposible convenir con todo lo expuesto allí. Hay elementos que me parecen altamente valiosos, con los que acuerdo plenamente. Otros, en mi opinión, merecen aceptación con ciertos reparos y alguno se presenta francamente objetable. Finalmente, hay alguna cuestión de gran relevancia, por lo menos, omitida. En consecuencia propongo un itinerario conversado por la obra, ordenando la mirada según los lineamientos que acabamos de considerar.

ELEMENTOS DE PLENO ACUERDO

El texto del autor español recoge con maestría los problemas que afectan a la docencia y sus posibles efectos. Desde las palabras “malestar docente” señala con intención la cualidad difusa, sin límites precisos de la situación actual de los enseñantes. La expresión que utiliza es francamente ambigua, porque nace para designar un fenómeno de idéntica configuración, poco claro en especial para sus propios protagonistas. Con ella Esteve no pretende ser original, sino retomar un “tópico” que se utiliza hace tiempo, “*empleando esta expresión como la más inclusiva de las utilizadas en la bibliografía actual, para describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia*” (1994: 24, 25).

La presencia del malestar docente no es privativa de España; también encontramos su manifestación en otros países de occidente. En los párrafos precedentes menciono un caso que puede ser indicador de su existencia en Argentina y más adelante veremos surgir señales de su clara aparición en otras latitudes.

Es que tenemos una escuela que aún procura responder a los mandatos originales de su conformación, coincidente con el surgimiento de los Estados-Nación de occidente. Un profesorado con el imaginario decimonónico de “educar al soberano” (Davini, 1995). Pero lo hace en el seno de una sociedad que ya no es aquella. Así como telón de fondo a una docencia encadenada a viejas formas de enseñanza, a un sistema educativo preparado para minorías, representantes de una elite privilegiada, aparece la exigencia de resultados de calidad en ámbitos masificados, sin disponibilidad material ni objetivos claros. El discurso recién se desliga de lo medieval, el decorado es postmoderno. Y el actor docente queda atrapado en plena función, sin saber con certeza qué debe hacer, recibiendo reclamos de la sociedad y la propia administración educacional, como si él fuera responsable de este sinsentido dilatado.

Nos encontramos de esta manera frente a múltiples factores contextuales y exigencias institucionales que provocan el malestar, del que dan cuenta indicadores que Esteve clasifica como de primero y segundo orden. Los últimos emanan del contexto e inciden indirectamente sobre el docente; los primeros afectan de manera directa la acción educativa. Apoyando lo que presenta el autor español avancemos en la consideración de algunos aportes de otros pensadores.

El aumento de demandas conduce a la intensificación del rol del profesor (Davini, 1995; Davini y Alliaud, 1994). Densmore (1990) plantea que el trabajo actual de los docentes sufre una pérdida ideológica (en cuanto al control de las decisiones que afectan a los objetivos de su labor) y técnica (en lo que refiere a las decisiones tocantes a la puesta en acción). Se trata de la proletarianización del rol. “*Un proletario es un trabajador que ha perdido el control sobre los medios, el objetivo y el proceso de su trabajo*” (Fernández Enguita, 1990: 156). La racionalidad técnica (Kemmis, 1986) es la más premiada a la hora del control jerárquico. El estilo crítico no sólo no es valorado sino que parece indeseado y cuestionado seriamente en ocasiones, aunque desde los textos legales se afirme genéricamente una voluntad en contrario.

Surge así una aparente paradoja: discursivamente se otorgan libertades al profesorado, posibilidad de intervenir en ámbitos de “decisión”; pero no se lo dota del tiempo institucional para hacerse cargo profesionalmente de este mandato. Lo que se trata es de colonizar su tiempo (Hargreaves, 1992). Un claro ejemplo de esto nos lo dan la Ley Federal de Educación argentina y la LOGSE española. Ambas predicen a favor de la elaboración de proyectos curriculares y educativos adaptados por los actores de cada comunidad a las propias necesidades y características. Pero no especifican en qué tiempos ha de llevarse al plano concreto lo que registran en su retórica digna de enmarcar. Tampoco lo explicitan las reglamentaciones que se derivan de ellas. Muchas escuelas presentan planteles fugaces (por provisionalidades y suplencias), equipos directivos agobiados por la atención del papeleo y lo urgente ¿de dónde se supone que obtendrán tiempo para sentarse a dialogar acerca de lo importante? ¿cuándo se puede reflexionar en conjunto, en el clima de sosiego imprescindible para consensuar un proyecto curricular y/o educativo? Teniendo en cuenta además que la Administración exige formas y plazos para la entrega de tales documentos. Muchas experiencias dan cuenta de que presionados por las exigencias del sistema, los docentes echan mano de la aséptica racionalidad técnica para “ejercer su autonomía”: toman el instructivo pertinente, el mejor libro de moda y elaboran un bonito collage. Así terminan pronto un documento bien prolijo, cumplen las exigencias legales y todos quedan...¿satisfechos? El modelo es netamente tecnicista

(Rizvi, 1989) en la práctica, por opuesto que se lo pretenda presentar. Todo ello deriva en creciente descualificación (Davini, 1995).

Entre las múltiples exigencias y la escasa dotación material y simbólica (Bourdieu y Passeron, 1977) los docentes noveles tienden a sufrir un "shock con la realidad" (Veenman, 1984:143). Algunos pueden ver algo entre la bruma y llegan a reclamar por la especificidad de la tarea docente para la que se formaron. A modo de ejemplo aparece el breve pero acalorado diálogo entre una vicedirectora y una maestra que se niega a funcionar como vigilante represor en los recreos:

VD: *"Vos elegiste ser maestra. Si no te da el cuero para hacer todo lo que debés, te equivocaste de profesión".*

Maestra: *"No, tengo bien clara mi elección. Efectivamente, yo elegí ser maestra, no policía. La que se equivoca sos vos, para "vigilar" tenés que buscar otra cosa, no maestros...que los maestros estamos para enseñar."*

La maestra reclama la elaboración de un proyecto educativo de centro para proporcionar actividades recreativas a los alumnos en el patio. La VD acuerda con esa necesidad, pero esgrime el real argumento que todo lo aplasta: no tenemos tiempo. La docente añora el marco del deber ser que se le presentó en el profesorado, con un discurso normalista y redentor. La VD le enrostra la cruda realidad de una escuela vaciada de función docente e invadida por un paisaje cultural netamente distinto al de sus orígenes, aunque sin haber atravesado etapas de planificación estratégica y preparación para el cambio. Se trató de un alud... Interpelada permanentemente por planteos tales como el de esta vicedirectora, bien podría la maestra sufrir una crisis de identidad, poniendo en cuestión el sentido de su propio trabajo, e incluso de sí misma. ¡Menudo malestar!

De este modo vemos cómo aparece comprometida la propia personalidad del docente. Ada Abraham (1987) señala que frente a estas contradicciones el docente puede tener distintas reacciones. Las agrupa en: sentimientos contradictorios que llevan a una conducta fluctuante, negación de la realidad que lleva a mecanismos de evasión (como rutinización o inhibición, para evitar la implicación personal en la tarea), predominio de la ansiedad al no poder alcanzar la norma propuesta idealmente (que lleva a extremos de hiperactividad o depresión) o, finalmente, aceptación del conflicto como realidad objetiva (que lleva a conducta equilibrada en la búsqueda de soluciones posibles). Las tres primeras expresan estilos no deseables desde el punto de vista de la salud psíquica y la autoestima del sujeto. Sin embargo aparecen con distintos matices y grados de intensidad en un 60% de los docentes¹.

Continuando con las ideas de Ada Abraham (1986) podemos decir con propiedad que el enseñante, además de ser un profesional de un área vital para la continuidad social, es una persona con características idiosincrásicas y necesidades particulares incontestables. El malestar lo interpela ante todo como persona, como ser holístico, con sentimientos y emociones además de racionalidad.

Pensemos por un momento en la persona que presenta Francisco Tonucci (1983:170) al referirse al "oficio de maestro" mediante una de sus características invitaciones a la reflexión a través

¹ Datos presentados a partir de resultados de investigación propuestos por Esteve (1994: 45).

del dibujo. Nos muestra en una breve página a un profesor en cuatro situaciones típicas: frente a su mujer que le dice “A ver si ganas más dinero”; frente a los amigos que comentan “¿Qué tal? Yo mañana me voy a esquiar...”; en la calle, apretado en su pequeñísimo automóvil y recibiendo una mirada sobrada del conductor del auto de lujo a su lado; finalmente, en la “intimidación” de su clase, frente a sus alumnos, único sitio donde parece recuperar una postura de seguridad. Malestar también en Italia, desde donde destacamos la cuestión del bajo salario. Este fenómeno se reitera con mayor gravedad en Argentina (Davini, 1995:60) y en Brasil (Davini, 1989: 67). Ello conlleva el predominio de la subalternización (Ezpeleta, 1989).

Por si todo esto fuera poco, la imagen del profesorado está tan devaluada en la sociedad y en el propio círculo de profesores que se generaliza una selección negativa (Tonucci, 1990). Esta consiste en optar por la docencia como última instancia. En el caso de la Argentina, es frecuente la opción “de segunda” hacia la enseñanza (Davini y Alliaud, 1994) para quienes no pueden entrar en la carrera universitaria deseada o costearse estudios superiores. Pero en su obra el pensador italiano agrega elementos preocupantes al decir que “*a los estudiantes que... demuestran inclinación y éxito en los estudios, no se les acostumbra a sugerir la elección de una escuela superior que prepare para la enseñanza... La profesión docente es a menudo una opción de repliegue o de necesidad*” (Tonucci, 1990: 36). Los propios profesores desaniman en cuanto a elecciones en el ámbito docente a sus alumnos más prometedores. Como corolario de condiciones de trabajo estresantes, bajo nivel retributivo y reconocimiento social pobre, esta actividad no es codiciable. Sin embargo, puede resultar cómoda para quienes deseen un horario reducido de labor y extensas vacaciones. Por ello dice Tonucci que finalmente “*la educación... es confiada a los menos capacitados. La forma es un poco dura, sin embargo parece correcta de acuerdo con las encuestas más recientes llevadas a cabo en varios países occidentales.*” (1990: 37) ¡Qué perspectiva!

Otra cuestión que se plantea estresante es la evaluación del trabajo docente a partir de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Si acordamos con el protagonismo del sujeto que aprende para construir sus saberes propios de modo significativo, otorgaremos razón a Fenstermacher (1989) cuando afirma que la enseñanza es responsabilidad del docente, en tanto el aprendizaje como resultado toca al alumno. Buena enseñanza no es igual a enseñanza de éxito. No hay relación causal entre enseñanza y aprendizaje, sino dependencia ontológica. Para que tenga sentido la enseñanza debe existir una razonable expectativa de logros de aprendizaje, pero estos dependen en última instancia de la actividad de estudiar del alumno.

También Chevallard (1997) recupera la centralidad del hacer del sujeto que aprende. Si bien reconoce tres componentes esenciales en el proceso didáctico: docente, alumno y conocimiento, considera que lo fundamental es la responsabilidad de acción del alumno en la construcción de su saber (pág. 203).

Esta posición ubica la incumbencia del docente en la dimensión justa. Pero no está muy difundida. Ni siquiera en los ámbitos académicos, donde todavía se habla con harta frecuencia en singular de “enseñanza-aprendizaje” como si se tratara de un solo proceso. Así se da pie a evaluaciones del trabajo profesional a través de resultados que escapan a su competencia. ¿Puede evaluarse el hacer docente sólo a partir de los aprendizajes “observables” de los alumnos? En todo caso ¿se emplearán los mismos parámetros para medir en esos términos la calidad del trabajo de

maestros en barrios de clase media alta y otros de villas carenciadas, con mayoría de adultos analfabetos, desocupados, que apenas pueden proporcionar alimento y abrigo a sus hijos?

No se trata de presentar al docente como sujeto con derechos autocráticos, como dueño del saber e infalible. De ninguna manera. El momento actual exige al profesor bajarse de la tarima y quitarse la toga. Es cierto que algunos se miran con lástima y resisten cualquier cambio, mientras procuran con vehemencia retener sus derechos conquistados. Son aquellos que con sus actitudes motivan denuncias como las de M. Fernández Enguita (1999) en cuanto a la escuela vista como territorio de un gremio. Sin embargo, la imposibilidad de manejarlo todo es un hecho y debemos vigilar epistemológicamente la tendencia de abordajes pendulares: docente santo versus docente diablo. Ni lo uno ni lo otro. No toda la responsabilidad por los aprendizajes de los alumnos está en el docente, mucho menos en el marco de una sociedad informacional como es la nuestra. Pero este todavía tiene mucho por hacer en cuanto a formación de las generaciones que en breve asumirán los más importantes roles protagónicos. Tiene mucho que dar y que pedir a la comunidad como cogestora de los procesos de enseñanza.

Esteve también introduce la cuestión de la merma de autoridad del docente en los centros. Señala que a partir del “descrédito del concepto de disciplina” (p. 56) que se ha criticado como una imposición externa arbitraria, tanto para docentes como para alumnos se ha generado una suerte de acefalía en cuanto a normas de conducta a seguir. Se dice insostenible la autoridad tradicional del docente autocrático, pero no se piensa algo en su lugar. No hay esfuerzo por establecer un orden más justo, consensuado. En consecuencia, parece abierta la posibilidad a que cada cual haga lo que le plazca y, el docente, parado en medio con su carga de responsabilidades cada vez mayor.

ELEMENTOS DE ACUERDO PARCIAL

a) Propuesta de intervención tecnológica

Cuando Esteve presenta su visión acerca de la necesidad de un enfoque teórico, en el primer capítulo de la obra, destaca la importancia de los aportes de distintas disciplinas para comprender la realidad compleja que encarnan las condiciones en las que se ejerce la docencia. Reconoce multiplicidad de investigaciones diversificadas en el área, que no acaban de dar cuenta del fenómeno en estudio, ni proporcionan bases firmes para la elaboración de elementos valiosos de intervención. La meta es recuperar una visión de conjunto que permita la construcción de una teoría comprensiva para evitar “*los estilos de intervención parciales y precipitados que frecuentemente caracterizan la acción educativa*” (1994: 24) y dar lugar a una “*intervención tecnológica*” (aquella que propone estrategias de acción elaboradas sobre la base de estudios científicos, de tipo experimental).

La referencia a una *realidad compleja* remite nuestra atención a las consideraciones que sobre el particular plantea Edgard Morin (1984) en su obra *Ciencia con consciencia*. Allí el investigador francés nos invita a introducirnos en el *pensamiento complejo*, denunciando como espuria la concepción tradicional de las ciencias que las plantea como capaces de dar explicaciones claras, de evidenciar un orden simple para poner en concierto nuestras ideas sobre la realidad. La creencia en un orden simple sólo mutila el conocimiento, nunca puede llegar a dar cuenta de la verdad y

de este modo, produce ceguera más que esclarecimiento. Es el caso de los ignorantes que se creen sabios. Muy distinta es la condición del sabio que reconoce su ignorancia y expresa que aún en eso es superior a sus coetáneos, en tanto tiene consciencia de su no saber, de los límites de su intelecto (Sócrates, S V aC).

De esta manera Morin señala que “*la simplificación es la barbarie del pensamiento. La complejidad es la civilización de las ideas*” (1984: 290). Pero se hace necesario precisar a qué aludimos con el término *complejo*. No refiere a confusión, incertidumbre o desorden. Complejo es aquello que no puede reducirse a una idea simple, no puede retraerse a una ley, no puede expresarse en una palabra clave. De modo que sugiere un problema antes que una solución: el problema del conocimiento de una realidad *tejida en conjunto* (de allí el término *complexus*, de donde el autor toma la denominación de complejidad para el paradigma científico que propone). Realidad que resulta del tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares y demás elementos que constituyen nuestro mundo. No es sencillo conocerlo como tal. Así surge la tentación de simplificar para conocer. Pero no se trata de conocimiento entonces, sino de mutilación que lleva a una ignorancia velada, a una inteligencia ciega. Esta acaba cercenando el conocimiento para lograr que encaje en sistemas prefabricados y se ajuste al servicio de intereses diversos (de ello la historia de las ciencias puede ofrecernos múltiples ejemplos, como el caso de la probada científicidad de las “razas humanas” y todo el andamiaje xenofóbico que halló respaldo en ella). De esto acusa Morin a las ciencias modernas y reclama un cambio drástico. Señala que ellas viven ilusionadas por la *completud* (ilusión de conocimiento acabado) y la *simplicidad*. Frente a estas presenta los principios rectores de *incompletud* (reconocer al conocimiento como siempre inacabado) e *incertidumbre*. Propone un movimiento dialéctico permanente entre dos elementos esenciales del pensamiento complejo: el reconocimiento del saber inacabado y la aspiración a un saber no parcelado, holístico, no reduccionista. Por todo ello el pensador citado concluye diciendo que “*consciencia sin ciencia y ciencia sin consciencia son mutiladas y mutilantes*” (Morin, 1984). Acuerdo con sus ideas y sugiero atenderlas para analizar la cuestión del malestar docente.

Si bien Esteve reconoce el carácter complejo de la cuestión, en ningún momento explicita una postura que escape a un hacer científico con sesgos reduccionistas. Y en esta ambigüedad necesito distanciarme de su posición. Sostiene la necesidad de un modelo comprensivo, pero muestra una tendencia hacia enfoques cuantitativos del abordaje de la investigación en tanto hace clara referencia a su voluntad de favorecer “*futuros proyectos experimentales*” y una “*intervención tecnológica*” derivada de sus resultados (p. 24). No encontramos el necesario protagonismo del docente en sus investigaciones o en la elaboración de propuestas para superar el actual estado de la cuestión. Su recurso a “*una perspectiva general e interdisciplinar de un modelo comprensivo*” (p. 24) permanece sin alcanzar el nivel de integración dialéctica que exige el análisis de lo complejo. Integración de lo uno y lo múltiple, el todo y las partes, la organización y el desorden, el sujeto observador y el objeto observado. Síntesis superadora que integra los opuestos generando una tesis de mayor grado de equilibrio, pero nunca final, en tanto resulta afirmación para una nueva negación y posibilidad de infinito movimiento dialéctico en estricto sentido hegeliano (Carpio, 1995: 316-320). De este modo “*la complejidad es insimplificable*” (Morin, 1984: 212). Pero no parece tomarse en cuenta de este modo en las propuestas de Esteve, especialmente en cuanto la “*intervención tecnológica*” implícitamente se distancia en sus aspiraciones concretas de la complejidad reconocida antes para el fenómeno cierto que se estudia y pretende modificar.

b) El heurístico propuesto

El modelo propuesto por Esteve compone de manera ordenada los conceptos de diversas investigaciones sobre el tema que nos ocupa. Significa un importante aporte de sistematización de contenidos con dos propósitos explícitos: organizar los conocimientos producidos hasta el momento sobre la cuestión del malestar docente y proporcionar una base para investigaciones futuras. En el primer caso, procura elementos para la comprensión del problema. En el segundo, busca evitar dispersiones. Reconoce abreviar en los estudios previos de Blase (1982) y Polaino (1982). Sin embargo propone superarlos, en tanto ellos presentan un análisis lineal y Esteve introduce un modelo ramificado, de construcción circular, para dar cuenta de las interacciones de sus distintos elementos. Presenta factores importantes para acrecentar la comprensión y favorecer la incorporación de futuros hallazgos. Introduce con claridad una tipología de vínculos posibles del docente con su ejercicio profesional.

Pero aborda sólo tangencialmente la relevante cuestión del profesor al que califica como de *conducta integrada* (p.122). No da cuenta de los factores que pueden favorecer o inhibir tal condición mucho más allá del ámbito personal. De esta manera niega la atención a la complejidad del fenómeno estudiado, a la que sin embargo reconoce realidad e importancia en diversas partes de su obra. Por ello el heurístico propuesto parece incompleto. Si bien es un modelo integrador que supera la mera yuxtaposición de observaciones que viene haciéndose al respecto, no alcanza el nivel de *eco-auto-causalidad* (Morin, 1984: 213) que exige la complejidad del asunto tratado. No la logra al dejar de lado la consideración de importantes cuestiones tales como las que tratamos de recuperar en el último apartado de este escrito. Es verdad que el autor advierte acerca de las limitaciones de cualquier modelo que, en tanto tal, necesariamente es una fragmentación de la realidad y lo propone abierto a la incorporación de resultados de investigaciones futuras al respecto. No obstante consideramos que estaría en condiciones de atender a factores estructurales. Estos resultan imprescindibles para posibilitar la generación de propuestas con pretensión de autenticidad. De lo contrario las mismas padecerían invalidez.

ELEMENTOS EN CUESTIÓN

a) El reclamo al “compromiso” por parte del docente

Esteve señala que no todos los docentes responden de igual manera a las condiciones que venimos señalando. Algunos optan por no implicarse (*ego-desimplicación*) para ponerse a salvo de toda esta cuestión que les resulta inmanejable desde los ámbitos que consideran saludables. Otros sucumben ante el alud de problemas y circunstancias adversas que les plantea la docencia y huyen de ella, o caen enfermos. Un tercer grupo consigue “*romper ese malestar difuso, proponiendo nuevas respuestas, creativas e integradas, para hacer frente a los nuevos problemas*” (p. 60). Estos últimos constituyen un conjunto privilegiado que sabe implicarse personalmente en su profesión para lograr una educación de calidad, aún en las condiciones más adversas.

De las expresiones apuntadas se desprende cierta condenación implícita hacia los dos primeros grupos. Uno por debilidad o falta de madurez para enfrentar la realidad, el otro por una

actitud que el autor parece juzgar como decididamente no comprometida, alevosa. El tercer conjunto aparece como merecedor de su aprobación y es objeto de estas palabras:

“..las respuestas que exige la educación en la sociedad contemporánea suponen para el profesor un profundo reto personal, pues es en el ámbito de su capacidad de relación personal, y no en el de los conocimientos acumulados -aunque estos deben suponerse-, donde el profesor va a conseguir una educación de calidad. Si el profesor no elude la auténtica relación educativa necesita implicarse personalmente en ella .” (p. 60; el subrayado es mío).

Creo que debemos avanzar con sumo cuidado en la consideración de estas ideas. De acuerdo con lo que sostenemos hasta aquí, a partir de la exposición de causas que hace el propio Esteve en su libro, el malestar docente es una realidad incontestable. Aparecen motivos sobrados para él. Por otra parte es causante de efectos psicológicos que afectan a la persona más allá del dominio de lo consciente. En cuanto tal, obliga a reconocer la eficacia de lo inconsciente y la realidad de que esta no puede ser manejada por el sujeto a menos que medie un análisis y reflexión profunda en torno a su origen y manera de contrarrestarla. De modo que resulta por lo menos ingenuo pretender que el cambio que exige la educación actual pasa primero por el compromiso del docente. En el párrafo precedente me parece percibir que, sin quererlo, Esteve reproduce el mismo discurso que critica. Un discurso que añade malestar sobre malestar. Si reconocemos situaciones angustiantes, factores de estrés, condiciones institucionales y estructurales que socavan la confianza y autoestima del profesional docente ¿podemos pedirle a este que las solucione con mayor compromiso? Este pedido ¿no vela una acusación de culpabilidad ante todo lo imputado? ¿no implica una demanda de mayor implicación personal para resarcir a la sociedad y la propia profesión?

Esta no es una batalla de individuos. La educación de calidad que necesita nuestra sociedad hoy no puede ser protagonizada por un sujeto aislado. De hecho un solo sujeto pierde poder social que sólo recupera en cuanto logra formar parte de una clase social institucional (Mendel, 1974). Si atendemos por un momento a las ideas del célebre pensador francés, creador del sociopsicoanálisis, podemos ver que hay intereses creados que pretenden mantener a las personas en permanente estado regresivo, en el plano de lo psicofamiliar. Porque aquí no hallan espacios de negociación política. Las cosas aparecen dadas, como si el orden existente fuera el único posible, como el de padres e hijos en una familia, donde es dado que el progenitor dirige los destinos de todos hasta que alcancen la madurez suficiente. Pero en el caso de los docentes, el “padre” Ministerio de Educación o discurso tecnocrático de turno, nunca los halla maduros. Porque jamás se interesa en prepararlos para que crezcan sino que, por el contrario, desde su formación inicial y los medios que proporciona para su socialización y perfeccionamiento en servicio, los mantiene “niños” atados a la tutela del especialista. A pesar de que permanentemente les reclama compromiso personal, este no apunta a la emancipación ideológica y profesional, sino a la sumisión incuestionada. ¿Cómo se explica si no, que las Reformas en diferentes naciones que reclaman participación activa de los profesores no vayan acompañadas por medidas efectivas, realistas, que doten a estos de espacios materiales y temporales para hacer efectiva dicha participación?

Por todo ello manifiesto mi acuerdo con el compromiso docente, pero nunca con cualquier compromiso. Creo que la apelación al compromiso docente que propone Esteve apunta a una de

las consecuencias del problema actual de la educación y no a sus causas profundas. Y ya es sabido que ninguna dificultad alcanza solución comenzando su abordaje por las consecuencias.

b) El fracaso atribuido al docente

Según Esteve, la opción de no compromiso personal con la tarea redundaría en inhibición y absentismo. Estos serían esgrimidos luego de algunos años de trabajo escolar, para cortar la implicación personal con la docencia y las tensiones que de ella se derivan. Estarían acompañados por un creciente recurso a la rutina (pp. 63-64). En este sentido aparecen distintos hechos reconocidos a partir de las investigaciones que presenta el citado autor: las ilusiones con que los docentes inician su labor y la creciente sensación de irse "quemando" que luego les sobreviene en el fragor del trabajo cotidiano; el inicio con ímpetu de cada trimestre, que luego se traduce en crecientes niveles de absentismo sólo menguados por ocasionales vacaciones que permiten reducir el grado de estrés acumulado; los pedidos de traslado en procura de condiciones de trabajo menos perjudiciales...

Aparece alarmante el nivel de enfermedades psicológicas que aqueja a los docentes y el incremento de su incidencia en el lapso estudiado (1982-1989). Incluso el panorama puede ser peor que el mencionado en la obra, dado que Esteve no considera la vinculación existente entre el estrés y las afecciones somáticas, por ejemplo de tipo digestivo o cardiovascular que señala altamente recurrentes en el quebranto de la salud de los docentes varones.

Como ante cualquier situación de peligro para la propia integridad, el ser humano docente reacciona frente a este malestar de manera que le permite protegerse. Las normales conductas defensivas reconocidas en vista a una amenaza tal son las de ataque o fuga (Bion, 1966). La especificidad del presente trabajo no nos permite detenernos en las interesantes consideraciones que formula Bion al respecto. Sin embargo no podemos eludir un breve comentario en cuanto a la situación de fuga, que consideramos equivalente en este caso a la *huida* que señala Esteve. En la página 72 de la obra analizada el citado autor señala que "*el absentismo tiene como última opción un gesto de sinceridad: el abandono real de la profesión docente*" y agrega, calificando la conducta de una docente inglesa que publicara un libro en el que denuncia las razones por las que abandonó la enseñanza, que "*el gesto de sinceridad es raro en el caso de Bardo (1979)²... en el que la profesora reconoce públicamente su fracaso en la enseñanza, analiza las causas de su abandono y se busca otro empleo, 'por respeto a sí misma y en beneficio de sus alumnos'* (p. 253; el subrayado es mío)". Estas palabras nos merecen las siguientes consideraciones:

- En las actuales condiciones, el docente encuentra muy difícil atacar (Bion, 1966) para defenderse. Los problemas que nutren el malestar son estructurales. No está en sus manos, como individuo, luchar con razonables expectativas de éxito contra la monstruosidad de las condiciones imperantes. Pensemos si no en la denuncia de distintos autores en torno a las características que presenta actualmente la cultura profesional de la enseñanza

² Aquí se refiere a la obra de Pamela Bardo (1979), *The Pain of Teacher Burnout: A Case History*. Phi Delta Kappan, 61, 4.

(Marcelo, 1994: 133-170) y que retoma en gran medida el propio Esteve. De todo ello se deriva que “...hoy en día ejercer la docencia es sin duda un oficio plagado de riesgos.” (Breuse, 1986:180). La función docente está erosionada (Santos Guerra, 1983: 105) en tanto acusa “*desgaste de ilusiones, de esperanzas, de esfuerzos y de compromiso*”. De eso precisamente hablamos cuando utilizamos la expresión *malestar docente*.

- Ante la imposibilidad del ataque con razonable expectativa de éxito, le queda la fuga como mecanismo de defensa. Sin embargo, concretarla materialmente tiene dos inconvenientes innegables. Uno altruista: ¿cómo abandonar el barco de la profesión amada cuando está en peligro de zozobra? y otro indeseable, pero no por ello menos cierto: ¿a dónde ir, si no hay otras fuentes de trabajo?. Consideremos el segundo caso. Mencionamos en páginas previas el hecho de que hay quienes escogen la carrera docente como “opción de segunda” ante la imposibilidad de costear estudios superiores más prolongados y onerosos, o como “trampolín” para alcanzar un empleo seguro que les permita luego dedicarse a buscar metas más deseadas. No justificamos tales conductas, en absoluto. Sin embargo, creemos que ellas están alimentadas por condiciones estructurales que permiten tal cosa. Una vez más la solución no está en la apelación a los sujetos. Advertimos que la necesidad urgente es de políticas de formación docente que jerarquicen la profesión, que no hagan “cosa de nada” la preparación para el ejercicio, acompañadas por otras medidas que la hagan atractiva como carrera por sí misma a la vez que desalientan su “uso” como “trampolín” (Davini y Alliaud, 1995: 37-59). Por otra parte, también consideramos pertinente reclamar justicia social y condiciones dignas de vida para toda la población, que garanticen los derechos mínimos de educación, salud y trabajo para que nadie se vea obligado, para subsistir, a ejercer una “profesión” que lejos de satisfacer sus aspiraciones personales, le enferma.

Pero las cosas son diferentes en el caso de los docentes que aman realmente la profesión (probablemente muchos más de los que imaginamos). En condiciones ideales jamás optarían por otra cosa. Entonces ¿por qué no luchar por esas condiciones deseadas? ¿a dónde ir para buscar algo mejor si lo que se desea es la tarea de enseñante?

- No se puede pedir al docente que como “*gesto de sinceridad*” renuncie a la tarea. No es él quien genera el malestar. No lo desea, lo sufre. Tampoco es responsable de la eficacia de los contenidos inconscientes que se ocupan de protegerlo de las condiciones adversas en que se halla inmerso, provocando episodios de enfermedad psicósomática que lo llevan a la “desconexión” (por ausencia, por rutinización o des-implicación, como denuncia Esteve, pp. 60-61). De hecho, al esforzarse por seguir adelante en procura de lo que una vez eligió demuestra que no desea dejar la docencia, sino comprometerse en mejorarla. Si abandonamos la lucha cuando nos hace mal lo injusto, la injusticia acaba por dominar el mundo. Entonces aunque deje la vida luchando, aún sin entender acabadamente lo que ocurre, el docente sigue allí. Y se defiende como puede. Achica el agua en la nave de su ocupación, con los pequeños recipientes que tiene al alcance de la mano. Pero este barco reclama urgentes reparaciones para evitar el desastre. Sin embargo, si todos los ocupantes en un mal comprendido “gesto de sinceridad” lo abandonan ¿con ello se evitaría el naufragio?

Por todo esto resulta poco oportuno el análisis de Esteve en torno al fracaso atribuido al docente. ¿"Su" fracaso? ¿Cómo hablar de fracaso de un docente que deja la profesión empujado por condiciones estructurales que amenazan con destruir su salud? Si es pertinente hablar de fracaso, no lo es en la esfera personal de un docente, sino en el ámbito de un sistema de educación corrompido como resultado de una política perversa en el área. ¡Cuidado con los análisis simplistas, lineales! Esta es una cuestión muy delicada y compleja (en el sentido que denuncia Morin) que excede ampliamente el marco de las decisiones particulares.

c) Estrategias para evitar el malestar docente

Es verdad que la obra aborda la cuestión del malestar docente señalando claros indicadores de su existencia y mecanismos que llevan a su producción. Sin embargo, para pretender soluciones de fondo, todavía es necesario analizar las causas profundas que generan tal situación en la escuela y en el tejido social más amplio. Esto último no surge sino tímidamente en las páginas propuestas por Esteve. La cuestión contextual aparece al comienzo y al final de la obra, pero las propuestas medulares desestiman su importancia capital. Los graves problemas estructurales que provocan las condiciones en que nace el malestar docente son abordados como características de un sistema social dado, sin cuestionamientos en cuanto a su no necesidad, su arbitrariedad. Subyace la noción funcionalista de disfunción, nunca de lucha. Con algunas ideas de cambio que tocan fundamentalmente el área de lo personal (selectividad y mayor capacitación del docente, tanto en la formación de grado como en servicio) se pretende introducir elementos que eviten tan desgraciada situación. Sin embargo, creemos que no se puede sólo desde allí dar cuenta del problema. No se trata de capacitar mejor a los docentes para enfrentar las condiciones de un sistema educativo sin Norte, o para hacerse cargo de las demandas de una sociedad carenciada a tal punto que desconoce a quién, cómo y cuándo dirigir las legítimamente. Lo necesario es proponer cambios de base para las condiciones indeseables de tal sistema. Cambios sólo viables desde el nivel de las políticas públicas.

En lo que toca específicamente a las propuestas que formula Esteve, nos sugiere serios interrogantes la selectividad indicada desde el planteo preventivo. Esta instala la selección de los aspirantes a las carreras docentes sobre la base de criterios de motivaciones y personalidad pero ¿cómo se operacionaliza? ¿qué se evalúa para dar cuenta de las verdaderas motivaciones de una persona o sus rasgos idiosincrásicos más profundos? Por otra parte, para realizar esta selección es necesario tener elaborado un perfil deseado en el ámbito de condiciones personales y motivacionales ¿no se parece mucho esto al modelo normativo que se critica tanto en la propia obra de Esteve? ¿no es una reedición de las condiciones del "*retrato robot del buen profesor*" (p. 133)? Parece que a la propuesta de selectividad inicial del autor bien le cabe la crítica que él mismo cita con otros propósitos desde el trabajo de Getzels y Jackson (1963:574), donde afirman irónicamente que "*los buenos profesores eran amistosos, alegres, simpáticos y moralmente virtuosos, mejor que crueles, deprimidos, antipáticos y moralmente depravados*". Aparece una clara paradoja planteada en las dos primeras propuestas: en la segunda se denuncia como altamente inadecuado al modelo de formación normativo, mientras que en la primera se exige una selección cuidadosa de los estudiantes del profesorado sobre la base de un modelo... ¿que acaso no implica normatividad? Más aún, en las páginas 133 y 134 de su libro Esteve declara lo siguiente:

*“los enfoques normativos implican el supuesto de que el profesor es el único y personal responsable de la eficacia docente, ya que se establece una relación directa entre la personalidad del profesor y el éxito en la docencia. Hay que sobreentender, por tanto, que si no se obtiene éxito en la enseñanza es porque el profesor **no sirve**, porque no es un buen profesor”* (lo destacado pertenece al autor).

Esta crítica se contradice abiertamente con la exigencia presentada en el apartado previo, en cuanto a selectividad. En efecto, sólo unas pocas páginas antes el mismo autor señala:

*“...resulta cada vez más indefendible el actual sistema de selección del profesorado, basado exclusivamente en la constatación de las cualidades intelectuales y memorísticas del aspirante, sin constatar **sus capacidades relacionales**, pese a que hace ya tiempo que se tiene la evidencia de que **el éxito en la enseñanza depende en gran medida de esas capacidades...**”* (páginas 127 y 128; el destacado es mío).

De modo que nos preguntamos ¿son importantes o no las capacidades personales del docente? ¿cualquier capacidad o las que responden a un perfil deseado? Obviamente, si debe realizarse una selección será sobre la base de criterios establecidos. Pero esos criterios ¿no implican una aspiración a un deber ser? ¿cómo se explica la inmediata pretensión de descartar un modelo normativo? Nos parece que lo mismo que se critica en la segunda propuesta aparece implícito en la exigencia de la primera... y tal vez incluso bastante explícito, según los párrafos que acabamos de transcribir.

Por otra parte, Esteve declara que los modelos descriptivos tienen la bondad de permitir al docente cuestionar sus actuaciones, para corregirlas en caso de error, sin por ello poner en duda su valoración personal. Nos parece conveniente esta propuesta pero ¿no puede aplicarse igualmente a los aspirantes a la docencia? ¿Es que acaso las capacidades relacionales que reclama la profesión no pueden cultivarse? En ese caso a la propuesta de selectividad subyace una ideología innatista.

Finalmente, al referirse a la necesidad de adecuación de los contenidos de la formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza el autor vuelve sobre conceptos que contradicen la propuesta de selectividad inicial:

“...los últimos treinta años de investigaciones sobre el profesor nos llevan a la conclusión de que no existe ‘el buen profesor’, definido por unas características de personalidad determinadas... se constata la existencia de buenos profesores con rasgos de personalidad muy diversos y de estilos diferentes...” (página 136, el subrayado es mío).

IMPORTANTE ELEMENTO OLVIDADO: LA POLÍTICA

La obra que nos ocupa padece de cierta “asepsia científica” que la lleva al desconocimiento de la problemática política. Esta ni siquiera aparece mencionada. Sin embargo nos resulta el ámbito legítimo para arbitrar propuestas realistas. Desde las conceptualizaciones de pensadores como Berger y Luckman (1983) se denuncia la construcción social de la realidad y el establecimiento de un orden no natural ni necesario (por oposición a contingente). Las relaciones de poder salen

así del mundo de lo oculto, lo subyacente, y se ubican sobre la mesa de estudio. Las cuestiones políticas adquieren relevancia a la hora de dar cuenta de los fenómenos que tocan a la vida humana en sociedad. Sin embargo no es infrecuente un abordaje científico pretendidamente aséptico. Las miradas funcionalistas, que se enmarcan en el paradigma del consenso dentro de las Ciencias Sociales (Sander, 1990), desconocen la arbitrariedad de muchas decisiones y el juego de poder implícito. El recurso a la política dentro del discurso científico aparece como “mala palabra”, carente de rigor o seriedad, u ocultando intereses foráneos. Se pretende que cada vez que surgen estudios que toman en cuenta las cuestiones políticas hay conflictos. Nosotros creemos que acontece lo contrario: porque de hecho hay conflictos es necesario atender a tales asuntos. Cuando se niega la naturaleza política de las decisiones en el análisis del tejido social, se deja oculto aquello cuya dilucidación exige miradas comprometidas con el alcance de la complejidad.

Para comprender mejor la cuestión del malestar docente e introducir algún tipo de propuesta viable resulta imprescindible el recurso al análisis en el terreno de la política. Porque esta refiere a la esfera pública (Sills, 1979: 293) y porque los cambios profundos en una sociedad pueden interpretarse desde el estudio de las diferencias en la forma en que el poder se distribuye entre los diferentes individuos, grupos u otras unidades. Las relaciones de poder figuran entre los aspectos significativos de un sistema político, porque es precisamente el poder aquello que distingue a la política de cualquier otra actividad humana.

El docente está sometido al poder del Estado en tanto es funcionario no colegiado en el seno de un cuerpo profesional maduro. Socializado en un sistema de enseñanza que genera en él un *habitus* (Bourdieu y Passeron, 1977) encuentra condicionada su manera de ver y concebir la realidad. Así no resulta difícil imponerle como propia una perspectiva teñida de intereses ajenos a los suyos, tendientes a perpetuar el *statu quo* en beneficio de los grupos dominantes. Las características estructurales del sistema educativo y su funcionamiento condicen con esta manera de producir y reproducir un modo de ser social. Las propuestas que piden mayor compromiso docente sin cuestionar el estado actual de las cosas a escala estructural, macro social, cargan las tintas sobre la naturalización de tales condiciones, que en nada son naturales. Sobre la base falaz de la “autonomía relativa” de la “profesión” docente, se exige a este trabajador de la educación mayor compromiso en circunstancias alienantes. Y esta apelación halla cabida en la conciencia de los sujetos siendo acogida desde su *habitus*. Entonces genera sensación de responsabilidad y, ante la imposibilidad de cumplimiento acabado, culpabilidad asumida, incremento de la angustia y el malestar. El profesor se encuentra atrapado, sin salida. Sometido a los medios del buen encauzamiento (Foucault, 1978) como son la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen del control experto.

Sabemos que lo que ocurre en las escuelas no es azaroso sino que se deriva de leyes de sistema, originadas en una política educativa determinada, la que a su vez se nutre de determinada filosofía. Esta última tiene un acervo de valores y una peculiar manera de entender al hombre, al ciudadano, al proyecto de sociedad que se desea gestar para el futuro y en consecuencia, para el que debe educarse a los niños y jóvenes de hoy. Por todo ello, inspira unos determinados principios rectores para la elaboración de políticas en tal sentido. De las que se derivan condiciones y exigencias para las escuelas y, en ellas, para la tarea docente y la gestión de un modelo social.

Entonces es necesario ampliar la mirada para dar cuenta del malestar docente. Según expresa un antiguo proverbio chino “si queréis entrar en un pentágono y no lo lográis por ninguno de sus cinco lados, buscad el sexto” (Bacheloni, 1972: 17). En este caso se trata de la dimensión oculta de la política. Para revertir los efectos de los múltiples factores que provocan su actual malestar, los docentes necesitan recuperar poder. Esto no pueden lograrlo en tanto individuos, en el ámbito de lo personal, sino como clase social en el seno de las instituciones donde se enmarca su labor (Requejo, 1984). Les cabe reclamar por sus derechos en tanto trabajadores de la educación, por su colegiatura y autodeterminación en tanto profesionales; actuar por la elaboración de un código deontológico para el arbitraje endogámico de sus cuestiones propias en tanto colectivo con una labor experta específica.

Estos reclamos distan mucho de hallar visos de factibilidad con las actuales políticas públicas que tratan a la docencia con modos tendientes a su proletarianización. Por ello apelamos a cambios estructurales. Con todo, no podemos esperar que estos surjan por bondad de quienes hoy ocupan cómodamente puestos de poder. Necesariamente tienen que hacerse oír las voces de aquellos trabajadores de la educación que puedan percibir el estado de las cosas y operen como intelectuales críticos, como intelectuales transformadores (Giroux y Aronowitz, 1992: 177). Allí debe producirse el encuentro entre pares, desde los intersticios de la práctica cotidiana, para “conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico” (Giroux, 1990:177). Y de este modo ir ampliando su esfera de influencia hacia las diferentes estructuras de organización social, operando la recuperación de poder social mientras se asocian como conjunto y avanzan decididamente hacia cambios sentidos, lejos de asumir reclamos que en nada les caben. De esta manera en lugar de continuar corriendo en desventaja en el medio social, en una carrera injusta y desigual institucionalmente sancionada, cargados con un malestar que surge en gran parte como consecuencia de reglas arbitrariamente impuestas desde afuera, los docentes podrán participar como colectivo consciente en las decisiones políticas que determinan las reglas del juego.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ABRAHAM, A. (1987), *El mundo interior de los enseñantes*. Madrid, Gedisa.
- _____ y cols. (1986), *El enseñante es también una persona*. Barcelona, Gedisa.
- BACHELLONI, G. (1972), *Introducción* a la edición italiana de Bourdieu, P. y Passeron, J.C. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- BION, W.R. (1966), *Elementos de Psicoanálisis*. Buenos Aires, Hormé.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- BREUSE, E. (1986), *Formación de los docentes centrada en la persona*. En Abraham, A. (ed.) *El enseñante es también una persona*. Barcelona, Gedisa.
- BERGER, P. y LUCKMAN, T. (1983), *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BLASE, J.J. (1982), *A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout*, *Educational Administration Quarterly*, 18, 4, pp. 93-113 en Esteve, J. M. (1994) *El Malestar Docente*. Barcelona, Paidós.

- CARPIO, A.** (1995), *Principios de Filosofía*. Glauco, Buenos Aires.
- CHEVALARD, I. ; BOSCH, M. Y GASCÓN, J.** (1997) *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, ICE-Horsori.
- DAVINI, M.C.** (1989), *Formación de profesores y transición democrática: continuidad y transformaciones*, tesis de doctorado. Río de Janeiro, PUC.
- _____ (1995), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- DAVINI, M.C. y ALLIAUD, A.** (1994), *Los estudiantes como grupo social*. IICE/UBA, Informe de Avance.
- _____ (1995), *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- DENSMORE, K.** (1990), *Profesionalismo, proletarización y trabajo docente*. En Popkewitz, Th. (comp.) *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia, Universitat de Valencia.
- ESTEVE, J.M.** (1994), *El malestar docente*. Barcelona, Paidós.
- EZPELETA, J.** (1989), *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina* Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- FENSTERMACHER, G.** (1989), *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la Enseñanza*. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.** (1999), *¿Es pública la escuela pública?* En *Cuadernos de Pedagogía*, N° 284, 76-81.
- _____ (1990), *La escuela a examen*. Madrid, Eudema.
- FOUCAULT, M.** (1978), *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI de España.
- GIROUX, H.** (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- GIROUX, H. y ARONOWITZ, S.** (1992), *La enseñanza y el rol del intelectual transformador*. En Alliaud y Duschatzky (comps.) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- GETZELS, J.W. y JACKSON, P.W.** (1963) *The teacher personality and characteristics*. En Gage, N.L. *Handbook of research on teaching*. Chicago, Rand Mc Nally.
- HARGREAVES, A.** (1992), *Time and Teacher's Work: An analysis of the intensification thesis*. Teacher College Record, vo. 94, n° 1.
- KEMMIS, S.** (1986), *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- MARCELO, C.** (1994), *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU.
- MENDEL, G.** (1974), *Acerca de la regresión de lo político al plano de lo psíquico y La teoría de la plusvalía de poder y la práctica de la desocultación en Sociopsicoanálisis* vol. 1. Buenos Aires, Amorrortu.
- MORIN, E.** (1984), *Ciencia con consciencia*. Barcelona, Anthropos.
- POLAINO, A.** (1982), *El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control*, en *Revista Española de Pedagogía*, 40, 157, pp. 17-45 citado en Esteve, J.M. *El Malestar Docente* (1994) Barcelona, Paidós.
- RIZVI, F.** (1989), *Burocratic rationality and the promise of democratic schooling*. En W. Carr (ed.) *Quality in Teaching*. London, Falmer Press.
- REQUEJO, A.** (1984), *Sociopsicoanálisis y educación*. Madrid, Istmo.

- SANTOS GUERRA, M.A.** (1983), *La erosión de la función docente*. En Revista Española de Pedagogía, 41, 159.
- SILLS, D.** (1979), *Política* en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Tomo VIII. Madrid, Aguilar.
- TONUCCI, F.** (1983), *Con ojos de niño*, Barcelona, Barcanova Educación.
- _____ (1990), *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Barcelona, Graó.
- SANDER, B.** (1990), *Educación, administración y calidad de vida*. Buenos Aires, Santillana.
- VEENMAN, S.** (1984) *Problemas percibidos en los docentes noveles*. En Revista de Investigaciones Educativas (original en inglés), 54, 2, pp. 143-178.