"EL TRABAJO COTIDIANO DE LOS DOCENTES EN EL NIVEL SUPERIOR PÚBLICO NO UNIVERSITARIO: UNA MIRADA DESDE SUS PROTAGONISTAS"

Lic. Mariana Caballero: marianet@cablenet.net.ar CEACU/ Ies 29/V Galileo Galilei /Amsafe Rosario

Gustavo Terés: tero2000ar@yahoo.com.ar Isef 11/Amsafe Rosario

A Carlos Fuentealba y en él a tod@ l@s trabajadores que luchan por transformar la sociedad.
Sus sueños son los nuestros.

PONENCIA : Breve marco histórico

En nuestro país, el origen del sistema educativo se vincula a la gesta de la Generación del 80 y al "normalismo", que construyó una noción de educación ligada al concepto de ciudadanía. La creación de la Escuela Normal Nacional de Paraná en 1870 significó una bisagra en la formación de maestros. Las escuelas normales se expandieron en todas las capitales de provincia y fueron responsables de formar una legión de maestros en "misión civilizadora" para "luchar contra la ignorancia".[1]

Al surgir en momentos de gestación del Estado Nacional, educar era formar al ciudadano del país naciente, unificando las diferencias de lengua, costumbres y modos de pensar propios de los grupos de inmigrantes que acudían a poblar nuestro suelo.

Se trataba de una escuela que adoctrinaba en la nacionalidad, en un ideal de respetabilidad cultural y material[2] y en una noción determinada de patria. Así concebida, la escuela forjaba una identidad común, "*...vaciando a los sujetos de sus significados originales para unirse en una sola representación...*" [3]

[1] De "Formación docente inicial" IIPE Buenos Aires Buenos Aires. Octubre 2001.
[2] - Sarlo, Beatriz (1998: 62)
[3] - Puiggrós, Adriana (1998 :87)

El mandato originario de las escuelas en nuestro país fue edificado sobre la base del ocultamiento de las culturas propias, en tanto la necesidad utópica de unificar las diferencias, las negaba. Así es como se construyó un doble mandato paradojal: cimentado sobre un ocultamiento que relegó a la marginación a grandes sectores de la población, quedando esta contradicción latiendo en la vida institucional con gran intensidad.[4]

La escuela era concebida, entonces, como autoridad inapelable, avalada por un sector importante de la sociedad. En épocas de un Estado eficaz, las promesas de ascenso social, de cultura y de imposición del derecho a la nacionalidad, eran realidades palpables.

Para los normalistas moralizadores un buen maestro tenía como misión formar a las jóvenes generaciones en las "buenas costumbres" a fin de evitar las influencias de los no instruidos o de los extranjeros.

Como afirma Pablo Imen "Desde la propia fundación del sistema educativo, se han implantado dispositivos exitosos para promover una apropiación diferencial y clasista del conocimiento." [5]

En la década del 60 se elevó a nivel terciario la clásica formación normalista de los maestros de escuela primaria. El status simbólico y el valor del docente en la sociedad inicio una caída de la que no se recuperaría en las décadas siguientes.

En los ochenta con la vuelta de la democracia, después de la larga noche dictatorial, hubo intentos de democratizar y abrir la participación[6], que no lograron neutralizar la fragmentación y estancamiento del sistema.[7]

En los 90 se impulsó con fuerza, tanto en nuestro país como en el resto de América Latina, una transformación educativa mediante la

[4] - Fernández , Lidia (1994: 109)

[5] "Educación pública y lucha de clases: la disputa en torno a la apropiación universal y colectiva del conocimiento para una ciudadanía plena. Reflexiones y desafíos". Mimeo. Junio 1999.

[6] Una reforma muy recordada fue la que creó el MEB (Magisterio de Educación Básica) el cual volvió a unificar los niveles medio y terciario en la formación de docentes de nivel primario.

[7] Birgin , Alejandra: "El trabajo de enseñar,.Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego" Troquel. Buenos Aires. 1999 y también en : Davini, Cristina: "La formación docente en cuestión, Política y pedagogía" Paidós. Buenos Aires. 1995

sanción de nuevas leyes y acciones de reforma del sistema que afectaron la capacitación y perfeccionamiento en servicio de los docentes. Estos esfuerzos estuvieron orientados por las recomendaciones de cuño neoliberal de las políticas del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

Las instituciones en la encrucijada de la Ley Federal. Acreditación y después…

Desde comienzo de la década del noventa, el sistema educativo comienza en nuestro país una transformación en el marco del proceso de reforma del Estado caracterizado por políticas de privatización, desregulación y descentralización de los servicios sociales. Este proceso desató diversas transformaciones en el sentido de una recomposición neoliberal y neoconservadora que implicó necesariamente una redefinición de las relaciones entre el Estado y la sociedad, una modificación respecto de las concepciones y representaciones sobre el Estado y los derechos ciudadanos. En este marco estableceremos una caracterización de lo que ocurre, partiendo de una inicial concepción de refundación velada8. Velada por el uso y manipulación desde el poder, de concepciones que operaron como obstáculos para la comprensión de los procesos de transformación que se vivían.

En los 90 se inició ante nuestros ojos una operación desde el poder: la refundación silenciosa del sistema de educación público bajo parámetros y principios opuestos a los que le dieron origen. Esta maniobra, sin embargo, era negada y renegada por quienes la pusieron en marcha.

Adriana Puigross señalaba entonces la siniestra operación realizada, consistente en la toma de enunciados de la pedagogía democrática por parte del discurso pedagógico neoliberal. Entre "nueva escuela" y "escuela nueva", entre "descentralización" y "transferencia", entre "equidad" e "igualdad", hay diferencias sustanciales, pero en la dinámica de la transformación, los conceptos, afirma Puigross, vuelan. Son expuestos des-historizados volviéndose parte de un discurso enlazado y fundamentado en la economía.

Sintetizando:

[8] Este concepto deriva de un trabajo de análisis más extenso referido a "El impacto de la Ley federal en el sistema educativo público" , de mi tesina de Licenciatura de grado. Año 2001. UNR, dirigida por la profesora Sandra Nicastro.

Las instituciones de Nivel Superior fueron invadidas por las A (acuerdos del Consejo Federal de Educación), al modo de una lluvia torrencial de medidas que reconocieron dos grandes ejes: la transformación del modelo institucional que puso el acento en la necesidad de que las instituciones de formación llevaran a cabo funciones de Docencia, Investigación, Capacitación y Extensión y el otro, ligado a las evaluaciones para el logro de la Acreditación. Este tipo de evaluación operó al servicio de la transformación educativa y llevó a la acreditación a convertirse en una categoría central a la manera de una rendición de cuentas. Los acuerdos del CFE generados en el período 94 a 98 fueron así direccionando, a la manera de un corset, la columna vertebral de las instituciones terciarias y en consecuencia se fueron gestando estrategias de supervivencia ligadas a las lógicas del mercado.

Hoy, a más de diez años de las reformas impulsadas en el Nivel Superior tras la sanción de una nueva Ley Nacional, no se han realizado cambios sobre el modelo que describimos .[9] La creación de un Instituto Nacional de Formación Docente, organismo regulador desde la Nación de las acciones de los institutos provinciales pretende asumir la dirección del Nivel superior no universitario continuando con la política de ubicar a la Nación en un lugar decisivo en la política educativa del nivel, unido esto a prácticas de control típicos del Estado evaluador.

Primeras articulaciones. Sobre los significados de la tarea para los docentes

En palabras de nuestros entrevistados el significado de la tarea de enseñar en el Nivel Superior aparece atravesado por dos grandes núcleos de sentido: el compromiso que la tarea de formar docentes les produce y la satisfacción que esto les depara.

El primero aparece ligado a la responsabilidad de formar a otros (como ciudadanos, como docentes). En este sentido los profesores entrevistados significan su tarea de diversas maneras. Por un lado hay quienes la ligan a la transmisión del conocimiento,

[9] En estos días (12 de noviembre de 2007) ha llegado un Comunicado de Prensa desde la CTERA señalando que "Culmina el Nefasto Sistema de ACREDITACIONES para los Institutos Superiores de Formación Docente. Comienza una nueva etapa de Debate para construir una Nueva Formación Docente en nuestro país". Sin demasiadas aclaraciones parece marcar una bisagra en el sistema evaluativo y de funcionamiento.

"Supone una gran responsabilidad en relación con los alumnos y con uno mismo. Se necesita una permanente capacitación, relectura y replanteos sobre los distintos textos, temas y autores y además una buena organización y utilización del tiempo para que rinda" CV I1/2

Responsabilidad combinada, como decíamos, con un segundo significado: la valoración positiva que la tarea depara a la que denominaremos "satisfacción". Según el Gran Diccionario Adama Satisfacción significa "Confianza y seguridad del ánimo. Cumplimiento del deseo o del gusto."

Placer ligado a procesos en los cuales los docentes dan a otros (formación, conocimientos),pero también reciben. Aprendiendo de los pares, contactándose con las nuevas generaciones en un proceso que implica aprender para poder enseñar.

Una de las fuentes de satisfacción está ligada a la fuerte carga de significación social traducida en las expectativas que los docentes tienen, configurando de este modo una tarea intensamente valorada, en una suerte de expresión que crea un espejo "Yo soy muy importante porque hago esto que es tanto o más importante que yo "[10] Al mimetizarse en esta ilusión, el valor de la tarea se transfiere, se comunica a quien la realiza incorporándose como una de sus condiciones.

La tarea se configura como un proyecto para quienes la toman y opera "a la manera de un sostén interno, que otorga sentido al presente y al futuro, llevando a resignificar el pasado permitiendo así "sostener la esperanza".[11]

En los relatos que hacen algunos docentes acerca de su ingreso en el Nivel Superior se puede percibir de manera evidente que no son sólo los resultados de la tarea los que satisfacen, sino también la llegada al nivel, el acceso al trabajo.

(Entrar fue)… como una puerta hacia la felicidad… Y trabajar de golpe en un terciario y además público es como que yo tocaba el cielo con las manos…" I1/EC

Sobre condiciones de trabajo

[10] Lidia Fernández. Ibidem
[11]. Palabras de Pichón Riviere citado por Ana Quiroga (1998, p. 63)

Partimos inicialmente de la definición de "condiciones de trabajo" según lo que Jaume Martínez Bonafé (1998:87) denomina "estructura del puesto de trabajo" entendida como:

"... conjunto de condiciones que regulan directamente las prácticas de enseñanza de un maestro y que no sólo son de índole socio-económico en un sentido reducido sino todas aquellas que van configurando las pautas del trabajo cotidiano en las aulas y escuelas..."

Nuestra definición incluye en un amplio sentido al escenario donde convergen un conjunto de dimensiones materiales, sociales, personales y físicas en las cuales laboran los docentes".[12] Desde otra visión, Aldo Schlemenson las refiere a la satisfacción y realización de los miembros de una organización señalando que el modo en que los individuos son tratados condiciona de manera importante su vínculo con la institución. El salario, la tarea y la realización personal, las alternativas de desarrollo y carrera, las oportunidades de participación tanto como el confort y la salubridad en los lugares de trabajo son los ítems que toma en cuenta en sus desarrollos.

Acerca de lo edilicio:

El edificio, las instalaciones y el equipamiento conforman el ámbito dentro del cual se establece la trama de relaciones en la que se desarrolla la tarea institucional. En sus testimonios, los docentes se refieren especialmente a los edificios en los que desempeñan sus tareas. Estos no son, como bien señala un informe de Amsafe Rosario, "el telón de fondo donde se desarrolla el acto educativo"[13]. Lo edilicio resulta clave para ser leído en sus cualidades materiales y simbólicas. Desde lo material ofrece o niega las condiciones de enseñanza y el aprendizaje, haciendo cómodo o incomodo los movimientos y "la vida" en ese lugar, afectando el modelo de enseñanza.

Desde lo simbólico los edificios son objetos de vinculación afectiva, como limite, amparo y cobijo de los grupos humanos[14]. Son expresión del modelo pedagógico y de los mandatos sociales acerca de lo que debe ser la educación.

---

[12] CONDICIONES DE TRABAJO Y SALUD DOCENTE. ESTUDIOS DE CASOS EN ARGENTINA, CHILE, ECUADOR, MEXICO, PERU Y URUGUAY. UNESCO. Chile. Octubre de 2005.

[13] Trabajo del Equipo de investigación sobre condiciones de trabajo. Secretaría de Asuntos Sociales. Septiembre de 2005

[14] Seguimos los aportes de Lidia Fernández. Página 100 y siguientes en "Instituciones educativas "Paidós. 1994.

Prima en el Nivel el uso de edificios compartidos, sin posibilidades de ofrecer otros turnos de enseñanza, como si al Nivel se le ofreciera el último lugar disponible en la vida del edificio.

La falta de mantenimiento reflejado en ausencia de vidrios, pisos en mal estado, etc. Pueden entenderse como la expresión del grado de importancia que se le da a la formación docente desde los ámbitos ministeriales.

"el nivel superior surge como el hermano pobre de todo el sistema, son okupas en las instituciones, son los ocupas institucionales" ES

Otras dificultades señaladas por los entrevistados tienen que ver con la falta de calefacción en aulas y pasillos que afecta directamente las condiciones en que se desarrollan las clases tanto como la salud de estudiantes y docentes..

Lo edilicio influye y configura el modelo pedagógico, influyendo en las posibilidades de encuentro entre profesores, la asistencia a los alumnos en momentos de consulta, el ingreso ordenado a las aulas o la posibilidad de contar con espacios estables para trabajar. La ausencia de espacios discriminados de encuentro, por ejemplo, condiciona las posibilidades de estos intercambios

Espacios de encuentro

Tanto desde lo simbólico como desde lo material, los espacios significados como "de encuentro" varían de acuerdo a cada institución y grupo. En algún caso cuando para acceder al trabajo se realiza un viaje largo, este es una posibilidad de crear lazos entre compañeros, en otros, las mesas de exámenes, los actos por fechas del calendario escolar y en particular, las plenarias entran en esa categoría. Se señala también la inexistencia de espacios materiales de encuentro (salas de profesores, boxes de consulta, etc.)

Hay, en algunos casos, espacios informales que se posicionan como claves en las posibilidades de comunicación.

Y, a pesar de la ausencia de espacios materiales, los docentes crean espacios entre disciplinas, configurando momentos de encuentro entre docentes y estudiantes, en distintos tipos de actividades.

Sobre lo salarial

El salario docente se ha considerado siempre en relación con el costo de vida pero nunca en virtud del concepto de "valor del trabajo". Así es como debido a sus especiales características, el trabajo del maestro, que *"...o nunca tuvo valor o fue invalorable"...* [15]

En este nivel los profesores marchan con una pequeña ventaja ya que representan al sector cuya hora de trabajo mejor se cotiza en el sistema educativo.

Este sueldo sin embargo absorbe sobre sí el costo de la propia capacitación obligatoria, como señalan algunos entrevistados, ya que, el Estado si bien ubicó a la capacitación como un elemento clave en la Reforma educativa, no la garantizó. Desde esta óptica la capacitación se tradujo a modo de consumo de cursos variados, postítulos y maestrías, pagos en su enorme mayoría.

Acerca de la estabilidad en el puesto de trabajo

Una fuerte preocupación de los profesores es la relacionada con la falta de estabilidad laboral. Como trabajadores estatales, los docentes históricamente y en vigencia del Estado Benefactor, han concebido su puesto de trabajo como "seguro". Esto no ocurre así en el nivel de enseñanza terciario. Los últimos docentes que accedieron a estabilidad fueron aquellos que la obtuvieron en el momento de transferencia de los Institutos de la nación a las provincias. El resto de los docentes en nuestra provincia se encuentra en situación de vulnerabilidad[16]Al encuadrarse dentro de la figura de reemplazos e interinatos el docente del nivel tiene seguridad social mientras le dure el trabajo y, en caso de perder el puesto no puede reclamar ni tiene preaviso.

En nuestra provincia, en el nivel que nos ocupa, más del 80 por ciento de los docentes está en condiciones de inestabilidad laboral. Muchos se jubilan luego de cumplir todos sus años de trabajo como interinos.

La ausencia de titularizaciones implica riesgos combinados ante dificultades de matrícula pues esta situación pone en peligro el puesto de trabajo. Este temor se acentúa en los casos donde no se logra la

[15] Martínez, Deolidia y otros (1997:27)
[16] Castel , Robert (1991)

inscripción mínima de 20 alumnos en el primer año ya que, los docentes interinos o reemplazantes son directamente cesados en sus funciones y no reubicados.

Aunando las piezas de este rompecabezas, la figura que se arma ante nuestros ojos nos muestra por un lado, el incremento de los requisitos para trabajar en el nivel con una capacitación coercitiva pagada por el propio afectado y por otro, una generalizada inestabilidad y temor a la pérdida de empleo.

En este marco, la profesionalización entendida como ampliación de la autonomía docente es negada, mostrando el rostro de una fuerte precarización[17] laboral.

Algunas reflexiones

¿Cómo podía ocurrir, pensábamos, que siendo tan precarias las condiciones resultara, en palabras de los docentes, tan placentero y deseado este trabajo? Proponemos para pensar el problema una definición de Condiciones de trabajo adecuada a la tarea, considerando el puesto de trabajo y la misma tarea en su núcleo, incorporando la idea de triángulo didáctico como espacio de relaciones donde se configura el eje central de la tarea, lo que Achilli denomina "práctica pedagógica"[18], lo que Lucía Garay[19] llama lógica pedagógica.

Diferenciarlas inicialmente para luego entramarlas, resultó a nuestro entender clave para desarrollar un pensamiento relacional[20]. Resulta imposible pensar unas condiciones por un lado y un trabajo por el otro, puesto que las condiciones, mediatizadas por el estilo institucional constituyen resultados institucionales que se incorporan nuevamente al circuito en carácter de condiciones[21].

El trabajo de los docentes se desarrolla al interior del llamado "triángulo didáctico": docente/alumno/ contenidos, situados todos en un tiempo y un espacio determinados, en condiciones de trabajo especificas.

---

[17] Señala Eduardo Lucita que una primera definición de precarización podría ser: "El conjunto de condiciones materiales que llevan implícitas para su desarrollo la negación de todo derecho laboral". En su texto "Apuntes sobre la precarización del trabajo y de la vida". Mimeo.

[18] Elena Achilli entiende la práctica pedagógica como "el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro/ conocimiento/ alumno, centrada en el "enseñar" y en el aprender". La práctica docente si bien incluye a la pedagógica, la trasciende al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que realiza cualquier docente dada su pertenencia a una institución escolar. (En "Práctica docente y diversidad sociocultural". Página 95: 1996. Editorial Homo Sapiens. Rosario).

[19] Lucía Garay

[20] Bourdieu, Pierre.

[21] Fernández Lidia. Ibidem. Página 40.

Las condiciones de trabajo, entonces, sitúan el triángulo didáctico.

Esta mirada sobre las condiciones de trabajo que proponemos, complejiza la noción lineal que tiende a vincular la noción centralmente a lo material, con eje en lo salarial.

En este sentido intentando tocar los tres vértices del triangulo nombrado abordaremos los siguientes puntos

- Planificación de la tarea
- formas de enseñar
- capacitación de los docentes
- caracterización del estudiantado

Planificación de la tarea

Solos o en equipo, acompañados por la figura de la pareja pedagógica, los docentes planifican su trabajo de diversas maneras

"Los modos de planificar en algunos casos son colectivos en el sentido de actividades donde trabajamos con otros profesores de otras áreas y en general es individual porque hay una sola división por materia.." I1/EB

A veces es concebido como un proyecto de trabajo, otras como una posibilidad entusiasmante al permitir hacer algo con otros, aprender con otros y poner en juego ideas.

En la experiencia de los docentes entrevistados en casos de matricula masiva, la planificación es una sola para varias cátedras y se organiza mediante acuerdo anuales, dejando libertad a los docentes para hacer cambios. Muchas veces estos cambios se ligan a las experiencias vividas en el encuentro con los estudiantes.

Por eso, todas estas condiciones antes nombradas (un salario que no alcanza para cubrir el costo de la canasta familiar, aulas sin vidrios, frío en invierno, calor excesivo en verano, fuerte inestabilidad en el puesto), actúan como condicionantes de un aspecto clave: la tarea educativa.

Si aún en medio de estas condiciones adversas la tarea de enseñar puede realizarse, los docentes perciben que "algo se puede" y esta valoración, es un resultado institucional que ingresa al circuito como prueba de potencia, cumplimiento de mandato y fuente de valoración social[22]

[22] Lidia Fernández :Ibidem

destinado a decirle a los sujetos y al contexto que es posible la tarea de educar, que su labor tiene sentido.

Caracterización del estudiantado

En este marco, centrados en la práctica pedagógica, los estudiantes serán para nosotros considerados en dos sentidos: en cuanto a sus cualidades como estudiantes, y en cuanto a su número, como matrícula de los profesorados. En ambos casos constituyen condiciones claves que operan con potencia sobre la situación de trabajo.

Dos parecen ser las miradas sobre el estudiantado; la que intenta enseñarles por reconocerlos como sujetos semejantes que inician un camino de formación o aquella que los ubica en el lugar de adolescentes establecidos largamente en ese momento de la vida.

Resulta complejo enseñar cuando se los vislumbra como sujetos tan distintos, adolescentes en una larga estadía, cuando se los ve "como chicos" y resulta difícil, reconocerlos *"como un igual en muchos planos(como la vida cotidiana extraescolar) un futuro igual en otros (como el desempeño profesional) y un diferente en otras (como el grado de conocimiento sobre temas específicos).* De esta manera podrá quitárselo "*de la posición fija de desigualdad e incompletud en la que está ubicado".* [23]

Este punto, el de la caracterización de los estudiantes es probablemente, el que presente mayores variaciones, puesto que el alumnado de los institutos presenta diferencias entre las instituciones abordadas.

En los Institutos 1 y 3 los estudiantes se caracterizan en su mayoría por haber finalizado su secundaria hace tiempo. Presentan muchos casos de mujeres con hijos que trabajan en el Instituto 3 y graduados en EEMPAS.

"Son chicos que vienen del secundario y más grandes con experiencia de haber estudiado otras carreras antes .Tenés diferentes casos remitiéndome al año pasado, chicas bastante jóvenes con excepción de una y que no habían estudiado ninguna otra cosa..Este año tengo una sola que

[23] En "Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de Formación docente". De Alejandra Birgin y Pablo Pineau. (Mimeo)

estudió y suelo tener grandes que suelen tener grandes dificultades. Por poco que pueda estudiar lo disfruta, lo acredita"

EC I3

En los Institutos que denominamos 1 y 3 los estudiantes, si bien presentan dificultades para realizar su tarea de estudio, se muestran interesados en su desempeño a fin de recibirse para poder trabajar.

"muchas veces tienen interés real y verdadero amor por conocer y se enganchan mucho a estudiar y son de todos los pueblos de alrededor" I1EB

En el instituto 2 en cambio, los estudiantes aparecen caracterizados de otra manera

(Ante la pregunta ¿por qué estudian en el instituto?) Y por ejemplo las mujeres te contestan…"Ay, a mi me gustan los chicos ", o los hombres quieren ser entrenadores, preparadores físicos de algo. "

E: ¿Y estudian?

No, no estudian, no estudian no sé por que no estudian" I2 EB.

Esto ocurre si bien en todos los casos quienes cursan conservan su "*calidad de alumnos".*

Otra condición que se muestra como determinante es la ligada a la matrícula. Son importantes las variaciones que se observan entre aquella formada por estudiantes en una "adolescencia prolongada", y los otros dos institutos. En el primer caso, el desempeño de los estudiantes parece la continuidad de otras clases de la escuela secundaria.

Pero podría pensarse también en el fenómeno llamado "isomorfismo", según el cual los institutos formadores van imprimiendo en sus prácticas características propias de las escuelas a las que destinan sus graduados. La impronta de la educación física para la cual se forman, o de la historia o el magisterio, van construyendo caminos y estilos singulares que se van introduciendo en sus biografías antes aún de llegar a cursar los profesorados.

Asimismo, estos cursos son los de mayor matrícula. En cambio, las otras instituciones tienen una matrícula más reducida.

En su cotidianeidad los estudiantes de la Institución 1 ponen a prueba la capacidad de tolerancia y sostén de los docentes

Sus conductas, sus modos de vestir, sus maneras de sentarse, sus hábitos resultan difíciles de asimilar para sus docentes.

Resulta paradójico que los docentes de esta institución, que lucharon por el ingreso irrestricto y el no cierre de cursos en la rebelión de los institutos terciarios del 2002[24], se vean actualmente lidiando con lo que ellos mismo crearon.

Como sabemos, toda institución se funda a partir de un pacto, de unos fines. Al no poder cumplirlos suele desencadenarse el llamado "síndrome de violentación institucional"[25], que se materializa en una dinámica particular: la de "sitiadores y sitiados". Corrido el Estado de la escena como garante de los derechos sociales, la situación en estos institutos públicos se dirime entre quienes se sienten sitiados (los docentes en este caso) y los sitiadores que, siendo numéricamente más importantes. Los sitiadores demandan, exigen e intercambian su papel de sitiados con los docentes.

E. ¿Y qué hacen los alumnos? *Me odian. Y yo digo "Por cada uno de ustedes que esta sentado, acá afuera hay 15 chicos que no comen y no se visten por cada uno de ustedes" y ellos me odian, a lo mejor lo mío es duro" I2 EC*

Estos docentes que lucharon junto a los estudiantes por el ingreso irrestricto en el año 2002 lograron un éxito que los pone en tensión. Cientos de alumnos ingresan, pero de este modo los docentes construyeron su paisaje imposible, como si la pelea hubiera quedado por la mitad. La otra parte de la pelea hubiera sido asegurar que quienes entraron pudieran acceder a una educación de calidad.

Se planteó así una situación de encerrona trágica[26] por la cual estos profesores demandaron ante un Estado que, en lugar de ayudar a la construcción de una educación pública para todos les devolvió la responsabilidad a los docentes y con ella un sufrimiento sin tercero de apelación[27], en tanto es posible pensar que las prácticas fragmentadas, la balcanización y la soledad de cada docente en su aula impidieron, junto a

[24] En febrero de 2002 , a escasos meses de la rebelión nacional de diciembre los institutos superiores de Santa Fe enfrentaron un intento de recorte presupuestario que incluyó cierre de carreras e intento de restringir el ingreso el cual produjo enormes movilizaciones y protestas a lo largo de la provincia.
[25] Ver Ulloa Fernando. Ibidem
[26] Dispositivo de la crueldad, lo llama Ulloa en Sociedad y crueldad. Diciembre del 99. Espacios temáticos.
[27] Dice Ulloa : "Hay multitud de encerronas de esta naturaleza, dadas más allá de la atroz tortura. Ellas se configuran cada vez que alguien, para dejar de sufrir o para cubrir sus necesidades elementales de alimentos, de salud, de trabajo, etc. depende de alguien o algo que lo maltrata, sin que exista una terceridad que imponga la ley.

otros factores que "la queja se reciba de protesta", socializando el "carajo", como señala Ulloa.

Por su parte, la cultura de la mortificación, fue generando renegación, pues al convivir de manera cotidiana con aquello que intimida, esto se naturaliza, y se niega que se lo niega. Así en los espacios fragmentados e individuales se instala el secreteo sobre las penurias propias, a la manera de una verdad murmurada. La queja, entonces, operando como lubricante de la máquina que inhibe el pensamiento[28], no ayuda en la búsqueda de soluciones desde un "nosotros", generándose un acostumbramiento que facilita el "Vivir a medias".

Llegar luego de atravesar un río de experiencias

Partimos de la idea de que lo educativo puede tomarse también como un "campo simbólico" abierto a la negociación y al conflicto. Un campo se define por lo que está en juego y los intereses específicos que convoca [29]. Así se da una lucha sorda o abierta entre los ortodoxos, mejor ubicados en el campo y los herejes subversivos que vienen a producir rupturas críticas. La participación en el campo se da por la dotación de habitus que implican el reconocimiento de las leyes del juego. En esa exigencia de conocimiento práctico a los recién llegados está puesto en acto toda su historia y todo su pasado.

Utilizaremos para pensar este apartado la noción de "trayectoria laboral", en tanto camino construido por los sujetos en su itinerario vital. Los sujetos resultan constreñidos por el mercado, constituyendo trayectoria individual marcada por sus propio capital cultural que es a su vez, trayectoria social y por tanto, de clase. [30]

Ocurre que para trabajar en Institutos Superiores es un requisito burocrático indispensable haber hecho experiencia en otros niveles del sistema. Poseer al menos 3 años de experiencia en cualquier otro nivel y, en el caso de inscribirse en materias ligadas a la práctica, poseer 5 años de antigüedad en el nivel para el que la institución forma.

---

[28] Alicia Fernández lo señala en "La inteligencia atrapada de la señorita maestra" Nueva Visión 1997

[29] Pierre Bourdieu. 1971.

[30] *"Los individuos no se desplazan al azar en el espacio social porque, por una parte, las fuerzas que confieren su estructura a ese espacio se imponen a ellos, y por otra parte, porque ellos oponen a las fuerzas del campo su propia inercia, es decir, sus propiedades que pueden existir en estado incorporado, bajo la forma de disposiciones, o en estado objetivo en los bienes, titulaciones " Bourdieu*

Este río atravesado, esta trayectoria[31] laboral experimentada resulta un elemento clave que los docentes emplean para pensar su tarea en superior. La experiencia vivida por estos profesores que atravesaron o simultáneamente viven el trabajo en varios niveles del sistema educativo, habla de recorridos personales que colaboran a moldear las miradas sobre su inserción laboral actual.

En el trabajo de comparación sobre su propia trayectoria, se observa este proceso.

Entre Media y Superior

Trabajar simultáneamente en ambos niveles, media y superior, permite andar con un oído en la formación y otro en sus destinatarios finales, los alumnos. Algunos docentes visualizan diferencias marcadas entre uno y otro nivel: conductas en clase, elección de lo que se estudia, compromiso con la tarea. Otros señalan que no todo es tan distinto: en el terciario también el estudio debe ser impulsado por el docente.

Entre primaria y superior: También quienes han trabajado en la escuela primaria señalan puntos de comparación en cuanto a la estructura del trabajo (verse todos los días, trabajar en el mismo ámbito), o en cuanto a la diferencia de enseñar a niños o a adultos.

Entre privada y pública Otras diferencias y similitudes son marcadas comparando la educación privada y la pública, particularmente en cuanto a la relación con la patronal y el control de la tarea.

La trayectoria recorrida en el sistema educativo, el camino personal y profesional construido por la pertenencia a otros niveles configura en estos docentes un modo singular de procesar las experiencias "armando una mirada" que juega tramitando la experiencia desde esos marcos .

El acceso al nivel

Vinculado con los puntos anteriores resulta destacable el modo en que los docentes se refieren a su llegada al nivel, vivida en ocasiones

[31] *Bourdieu señala a la trayectoria como un elemento clave para orientar las disposiciones de las personas hacia la acción. Señala que : "La correlación entre una determinada práctica y el origen social (...) es la resultante de dos efectos (del mismo sentido o no): por una parte el efecto de inculcación ejercido directamente por la familia o por las condiciones de existencia originales; por otra parte, el efecto de trayectoria social propiamente dicho, es decir, el efecto que ejerce sobre las disposiciones y sobre las opiniones la experiencia de la ascensión social o de la decadencia" (Bourdieu, 1988:110).*

como todo un logro, en un escenario donde unos son animados por otros, llevados de la mano por compañeros que estimulan a anotarse a aquellos docentes que dudan de sus posibilidades. Ocurre que el ingreso como docente en los Institutos Superiores no es sencillo. Por eso, algunos buscaron el recodo haciendo antigüedad en institutos privados o quienes la lograron en las adscripciones. Otros ingresan inicialmente a través de reemplazos que resultan ser día a día y los toman para comenzar a trabajar en el nivel,

Si bien son precarias las condiciones materiales del desempeño docente en el Nivel Superior, la tarea de enseñar parece fuertemente significada porque guarda un sentido: formar a las futuras generaciones de docentes. Ocurre que, como decíamos antes, "en la motivación para las tareas educativas tiene un peso importante la necesidad de confirmar la potencia y vitalidad de los propios afectos para "dar vida" y "hacer crecer"[32], es posible pensar que los resultados y la dinámica del trabajo en el nivel hayan sostenido estas motivaciones en tanto es visible el placer de los entrevistados por su tarea. En la medida en que se puede avizorar resultados favorables la tarea aparece atravesada por un cierto monto de placer ante logros que, podemos intuir, operan atemperando en los docentes los efectos de la carencia material.

Habiendo atravesado un "río de experiencias", acceder al nivel Superior queda marcado en si mismo como un pequeño triunfo para algunos entrevistados.

Modelo institucional ampliado y nuevas demandas

Como vimos, con las Reformas ocurridas a partir de la Ley Federal y la Ley de Educación Superior los Institutos fueron urgidos a modificar sus modelos institucionales incorporando nuevas funciones. Así se agregaron las de Investigación y Capacitación, al mismo tiempo que se imponía como modelo evaluativo el sistema de Acreditación que, a la manera de una rendición de cuentas, combina responsabilidades individuales y colectivas coercionando para el cumplimiento de los ítems exigidos al poner en juego la supervivencia de los institutos superiores.

[32] Lidia Fernández en "Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas" señala que los resultados producidos por las instituciones entran al circuito de la vida institucional como prueba de potencia, cumplimiento de mandatos y fuente de valoración social.

"Lo más perverso fue esto: exigir la capacitación sin que el Estado se haga cargo de ofertarla y exigirles tres funciones sin que el Estado se haga cargo de garantizar horas para las tres funciones" ES

Esta integración de funciones nuevas demandó esfuerzos a los docentes para cumplir con más tareas, centradas éstas en lo especifico del trabajo intelectual pero abusando de sus limites. Muchas veces esas nuevas tareas son realizadas sin financiamiento, "trabajando gratis" provocando la colonización[33] del tiempo personal e intensificando, de este modo, el trabajo docente.

Recapitulando

En este trabajo hemos realizado un camino de reflexión. Indagamos acerca de los significados que el trabajo tiene para los docentes del Nivel Superior y nos llamó la atención la aparente contradicción entre la valoración positiva de la tarea y la caracterización de las condiciones de trabajo. Luego, buscando integrar condiciones y tarea en una misma mirada nos centramos en el triángulo didáctico situado, que da cuenta del proceso de enseñanza/ aprendizaje a la manera de una relación entre docentes/alumnos y contenidos en específicas condiciones de trabajo. Y observamos que, a pesar de las condiciones edilicias, salariales y de inestabilidad en el puesto de trabajo, estos docentes siguen afirmando el placer y el sentido social y personal de su tarea. A pesar de los obstáculos, del intenso sistema de evaluaciones que la acreditación conllevó y de la forzada capacitación, la tarea para ellos construye sentido.

Buscamos entonces explicarnos cómo y por qué construían ese sentido y decidimos dar importancia a la *trayectoria* que cada docente recorrió antes de dar clases en el nivel, como un "modelador de la mirada". Y prestamos atención a los efectos que esa travesía pudo imprimir en el procesamiento de las situaciones vividas en el nivel, sugiriendo la presencia de una situación de "doble lazo", entendida como una comunicación paradójica que en el caso estaría configurada por la acción simultánea de la mirada que se posa en la crisis de los otros niveles y por mirar , se disciplina, y los logros propios en el hacer institucional, produciendo placer y sentido.

[33] "La colonización es el proceso por el que los administradores conquistan o colonizan el tiempo de los profesores para sus propios propósitos..."(Hargreaves,1992:47)

Ultimas reflexiones

La década del 90 significó la profundización de los planes económicos y las políticas sociales que la dictadura militar había iniciado[34].

El Estado Benefactor, concebido históricamente como un modelo de estructuración politica/económico y social destinado a paliar las crisis cíclicas del modelo capitalista y el consiguiente desempleo fue inicialmente ubicado en el lugar de garante de de derechos sociales pero comenzó a abandonar ese rol para convertirse gradualmente en un Estado Ausente, debiendo para ello tomar rol transicional de Estado terrorista.

Sólo desde el genocidio podían cercenarse derechos históricamente ganados por los trabajadores. La represión desatada durante la dictadura impuso un plan económico que implicó una redistribución económica de la riqueza a favor de los sectores minoritarios y una importante amputación de derechos para los trabajadores. En la década del 90 apoyados en otros procesos autoritarios sostenidos por una "democracia de baja intensidad , en medio de procesos de desocupación y miseria como nunca se habían visto en nuestro país, se pusieron en marcha procesos de temor disciplinante de nuevo cuño, ligados al mercado. Lejos ya de garantizar derechos sociales el Estado, que algunos pretendían pequeño y controlador, dejó en la calle a miles y miles de trabajadores por efecto de la privatización de numerosas empresas públicas y los avances de la flexibilización del empleo.

Los docentes, empleados estatales al fin, fueron testigos de estas políticas y protagonistas de los cambios que se les reservaba a ellos como parte de la reforma del Estado. El temor (a la muerte en la dictadura, al desempleo en democracia)[35] displina, acalla, somete. En esos años las protestas docentes tomaron la forma simbólica de una Carpa Blanca que bregaba por incentivos docentes y por una dignidad que se escapaba de las manos. El Estado disciplinaba en sus reglas concebidas entre el mercado y las

[34] Ver "Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso argentino" Pagano, Ana ,Sverdlik, Ingrid y otros. Documento digital. Flape.

[35] Afirma el profesor Pablo Imen (UBA): "La imposición del neoliberalismo como modo de vida en América Latina en general y en nuestro país en particular sólo pudo lograrse a través de la implementación de mecanismos brutales de disciplinamiento social: el genocidio en los setenta, la hiperinflación en los ochenta y el hiperdesempleo en los noventa fueron el más efectivo antídoto a los procesos de contestación social y construcción de contrahegemonía llevada adelante por los sectores populares en las décadas previas." En "Nuevos ropajes de la vieja desigualdad educativa: notas críticas sobre la charterización de las escuelas estatales" Buenos Aires. 2002.

agencias internacionales. Bajo estas directivas, se fue desarrollando sobre la base del temor, una marcada tolerancia al sufrimiento ajeno y propio.

Banalización del mal[36] que se fue produciendo en etapas encadenadas que permitieron acallar la conciencia moral frente al sufrimiento infligido a otros y crear un estado de tolerancia hacia ese mismo mal. Todo un estado de intimidación reforzado desde el paisaje de catástrofe social[37] , los medios de comunicación y la tarea contaminada.

El miedo es una vivencia subjetiva y un sufrimiento psicológico, ante el cual se elaboran estrategias defensivas. Una de ellas, señala Ulloa, está configurada por la fuerte impronta de los procesos de renegación (negar que se niega) en tiempos de cultura de la mortificación. Negar que se niega puede actuar

naturalizando condiciones inaceptables en el desarrollo de la propia tarea en pos de continuar en el puesto de trabajo.

Más de diez años han pasado de esta situación. En ese lapso, una nueva ley de educación nacional vino a señalar que el malestar acerca de los cambios desencadenado por las transformaciones de los 90 era vox populi. Esta nueva legislación, promulgada en medio de un falso debate, sin participación real, bajo la fachada de una participación simbólica, [38] vino a morigerar los aspectos irritantes de la anterior transformación educativa postulando modificaciones que eran reclamadas desde hace tiempo.

En ese momento histórico estamos. La nueva reforma, gestada sin debate pleno, con participación simbólica[39], como señala agudamente María Teresa Sirvent, está en marcha. Caminamos hoy sobre el angosto filo de unas transformaciones que aún no han sido realizadas, pero que, en su primer movimiento, (al impedir un debate en tiempos y formas reales), no anuncia mayores variaciones.

Haciendo foco en el nivel

---

[36] Dejours, C: en "La Banalización de la injusticia social" . Colección psicoanálisis, sociedad y cultura. Topía 2006. Buenos Aires,. Capítulo X

[37] Escuchamos esta expresión por parte de Lidia Fernández en una de las Conferencias organizadas por Aula Hoy en Rosario.

[38] Extraída de la Revista Nro 1 de AGCER. Nota: "La lucha en Santa Fe hoy y la nueva ley". Por Gustavo Terés. Amsafe Rosario Agosto de 2007. Rosario.

[39] PODER, PARTICIPACION Y MÚLTIPLES POBREZAS: LA FORMACION DEL CIUDADANO EN UN CONTEXTO DE NEOCONSERVADURISMO, POLITICAS DE AJUSTE Y POBREZA. Autora: María Teresa Sirvent Año 1998. En este texto la autora plantea el significado de la participación rea entendida, no como una "concesión de la autoridad que la otorga , es una necesidad y un derecho que se aprende y se conquista. La participación simbólica en cambio, "la participación simbólica o engañosa: a) se refiere a acciones a través de las cuales no se ejerce influencia en la política o gestión institucional, o se la ejerce en grado mínimo; b) genera en los individuos y grupos la ilusión de ejercer un poder inexistente, son un "como si." Página 6 . Mimeo.

La reforma en el Nivel Superior fue una expresión aguda de las transformaciones neoliberales de la década del 90 y en ella campeó un rasgo singular: intentó disciplinar a los docentes desde el trabajo intelectual forzando los límites de la tarea e intensificándola.

En este paisaje de precarización laboral se construyeron unas singulares condiciones de desempeño: un sueldo algo mayor al del resto de los docentes, una demanda intensificada pero centrada en lo intelectual, una capacitación que forzó a lograr más títulos, maestrías y doctorados ampliando el camino de competencia entre docentes por titulaciones que retroalimentaban el proceso de acreditación y creando competencia también entre institutos por la matrícula a fin de presentar "mejores ofertas" en tiempos de expansión del sistema privado en el nivel .[40]

Se dibujaron de este modo gestos confusos entre el temor y la satisfacción ante la obtención de logros personales e institucionales.

Como decíamos, en los institutos superiores públicos de nuestra provincia el movimiento de precarización del trabajo se llevó a cabo de un modo centrífugo, pues forzó a trabajar aún más sobre el núcleo duro de la tarea. Y, paradójicamente allí, en ese modo singular en que los institutos procesaron, se apropiaron/sufrieron la Reforma quizás podamos encontrar huellas para pensar en los andamios que los mismo docentes crearon para sostenerse en su desempeño. En ese fuerte sentido de la tarea, fogoneado desde la precarización que no corre el eje del trabajo hacia otras demandas sino que fuerza los límites de la tarea, el docente construyó (y construye) queja y sentido al mismo tiempo. Sentido ligado al fuerte significado social de pasar herramientas de trabajo a otros. Esta situación imprime, en algunas de las instituciones estudiadas una dinámica de "cruzada"[41], por facilitar el acceso de todos al conocimiento concebido como inclusor, accesible a todos y que debe necesariamente compartirse.

[40] Según afirmaciones a La Capital, (febrero de 2006), la Directora de Enseñanza Privada María del Carmen Quaglia señaló el crecimiento de la oferta de carreras terciarias de carácter privado en el sur de nuestra provincia, una verdadera estampida de propuestas "que ofrecen carreras cortas con rápida salida laboral y títulos oficiales". La supervisora reconoció asimismo que la capacidad de control del Estado sobre la calidad de las carreras que se ofrecen parece no acompañar esta proliferación de títulos, ya que el SNEP cuenta solo con dos supervisores para recorrer 84 Institutos, mientras que hasta hace unos pocos años había 20 institutos .

[41] Lidia Fernández explica estas dinámicas institucionales en ""Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas". Paidós. Grupos e instituciones. Buenos Aires. 1994.

Pero, como decíamos, también la vida en los Institutos Superiores nos habla de fuertes contenidos ligados a la cultura de la mortificación, al silenciamiento de las situaciones de opresión y a una queja que no termina de constituirse en protesta para enfrentar un disciplinamiento social que opera a la manera de un doble lazo, entre la "amenaza" de desocupación y los logros ligados a la tarea intelectual. Como si el mismo proceso de precarización e intensificación operara con sus beneficios secundarios agudizando las tendencias "profesionalizante" en contraposición a las tendencias que los ubican como trabajadores. Es posible así pensar que esta carrera (inicialmente coercitiva) en busca de títulos se constituyó como un "valor agregado" y quizás ayude a construir sujetos que se perciban a sí mismos más como profesionales que como trabajadores.

Siguiendo esta línea de pensamiento, ese proceso de precarización en su aspecto más ligado a la formación operaría configurando nuevas identidades "profesionalizantes". Profesionales en la formación, trabajadores precarizados en cuanto a sus condiciones de trabajo.

Estas condiciones concretas desnudan su pobreza si miramos el avance de la inestabilidad laboral en el nivel que nos ocupa. Este "horizonte de amenaza" [42] instalado por la precarización de la vida, opera como una situación acallada probablemente por la confrontación/comparación con las condiciones del resto de los niveles.

Sin embargo, hacer silencio por el sufrimiento propio ante la magnitud de las catástrofes ajenas no alivia sino que opera configurando un tipo de respuesta sobre las propias condiciones de desempeño. Mirar el sufrimiento ajeno, disciplina.

Pero ocurre que el sufrimiento social no puede medirse con parámetros "objetivos". Esta situación puede ser temporalmente acallada, pero a largo plazo sale a la luz como malestar del cuerpo, del cuerpo físico, del cuerpo docente, del cuerpo social. Ocurre que ese malestar renegado se mide sólo desde la propia subjetividad y creemos preciso que tome la palabra. Porque los docentes del Nivel Superior como trabajadores del conocimiento merecen entramar al placer propio de la tarea, condiciones más justas de trabajo en espacios saludables.

[42] Tomado de "El trabajo como condición de vida" Ana Quiroga Ponencia en el Primer encuentro Nacional por un nuevo pensamiento. "El trabajo y la política en la Argentina de Fin de siglo. Compilador: Claudio Lozano. Eudeba. Buenos Aires. 1999

Han pasado más de diez años desde la iniciación del proceso derivado de las transformaciones de la ley Federal. Actualmente, casi naturalizado el sistema meritocrático que regula el acceso a los cargos, los docentes del nivel se ven en una encrucijada. Aquello que los posiciona como sujetos diferenciados dentro del sistema educativo público por ese valor agregado que una precarización singular les imprimió puede ser un arma de doble filo[43] en tanto se dispongan a emplear esa masa de conocimientos en pos de la construcción de una educación liberadora.

Es que los docentes por su ubicación en el sistema, son funcionarios bifrontes[44]. Sus caras expresan por un lado, la pertenencia al sistema como asalariados que cumplen una tarea encomendada desde el Estado, y por la otra, la adhesión o no a los principios políticos que se les presentan desde la patronal.

La angosta fisura entre una y otra cara es el espacio de libertad (vigilada) sobre el cual se hace imperativo presionar para construir pensamiento autónomo que logre integrar el rostro que como trabajadores asalariados tienen estos docentes y aquel otro que, ligado a lo intelectual, en praxis con el mundo del trabajo, los posicione como un colectivo conciente de su lugar como docentes de otros futuros trabajadores.

En esta situación, quizás haya llegado el tiempo de constituirnos nosotros mismos como tercero de apelación[45] que ayude a elucidar nuestra situación cotidiana a fin de darla a conocer, ya que "*Comprender es transformarse porque inevitablemente es querer actuar en el sentido de lo que hemos comprendido...*" *(Dessors- Guiho- Baylly, 1998:18)*

Este trabajo es un intento en ese sentido.

Bibliografía:

Achilli, Elena Libia: "Práctica docente y diversidad sociocultural". Homo Sapiens Ediciones. Rosario. 1996.

[43] Esta suerte de "contradicción" ligada a la función y posibilidades de la escuela y de sus docentes recorre la literatura acerca del tema; " es posible pensar , (señala Lidia Fernández) que en el núcleo singular de las instituciones educativas se halla de un modo incuestionable, al mismo tiempo que la razón de la esclavitud , la razón de la libertad. Se trata(…) de un conjunto de órdenes que promueven la enajenación de individuo en las características de su grupo y lo empujan a una inserción cultural prefijada a su deseo, pero que al mismo tiempo al basarse en la transmisión de conocimientos , entrega la llave para acceder a la conciencia de la individuación " (Página 25 : 1994)

[44] En el sentido en que lo plantea José Tamarit.

[45] Como señala Lidia Fernández: "Mientras el cambio de las condiciones políticas y organizacionales responsables del sufrimiento social no ocurra, no podemos dejar vacío el lugar de tercero de apelación…Y si no tenemos el saber, es nuestra responsabilidad buscarlo..." Ponencia presentada en el Segundo Congreso Internacional de Educación. UNL .2004 "Prácticas educativas en los márgenes. Sobre "héroes y villanos sin apelación".

Alliaud, Andrea y Duschatzky, Laura (Compiladoras): "Maestros: Formación, práctica y transformación escolar". Miño y Dávila Editores. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Colección Educación, Crítica y Debate. Buenos Aires. 1992.

Apple, Michael: "Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación". Barcelona. Paidós.

La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. Publicación de Conferencias y paneles del Segundo Congreso Internacional de Educación. Ediciones UNL. 2004

Bagnatti, Alejandro:"Función docente ¿Garantía del saber y la verdad?" En "Ensayos y experiencias". Nro. 3o. Malestar docente. Análisis y propuestas de acción. Ediciones Novedades educativas. Buenos Aires. 1999.

Bettelheim, Bruno: "El corazón bien informado. La autonomía en la sociedad de masas" Biblioteca de Psicología y Psicoanálisis. Fondo de Cultura Económica. México. 1990.

Birgin, Alejandra: "El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego" Editorial Troquel. Buenos Aires.

Braverman, Harry: "Trabajo y capital monopolista. La degradación del trabajo en el siglo XX". Editorial Nuestro tiempo. Méjico. 1984.

Carrizales Retamoza, César: "Alienación y cambio en la práctica docente" en: "Maestros. Formación, práctica y transformación escolar". Alliaud, Andrea y otros (Comp.) Miño y Dávila. Buenos Aires. 1992

Castel, Robert: "La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado" Paidós. Estado y Sociedad. Buenos Aires.1990.

"La dinámica de los procesos de marginación: de la vulnerabilidad a la exclusión". Texto de la conferencia "El espacio institucional" Buenos Aires. 1991.

Dessors, Dominique y otros (compiladores) "Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo". Asociación trabajo y sociedad. Programa de investigaciones económicas sobre tecnología, trabajo y empleo. (CONICET) Editorial Lumen. Buenos Aires. 1998.

Ezpeleta, Justa: "Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina". Bibliotecas Universitarias. CEAL. UNESCO. Buenos Aires. 1991.

Fernández, Alicia: "La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia". Editorial Nueva Visión. Buenos Aires. 1987.

Fernández, Lidia: "Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas". Paidós. Grupos e instituciones. Buenos Aires. 1994.

"El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas" Paidós. Cuestiones de educación. Buenos Aires. 1998.

Feldfeber, Myriam y Andrade Oliveira, Dalila. (Compiladoras): "Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? Ediciones Noveduc. Buenos Aires. 2006.

Follari, Roberto: "Práctica educativa y rol docente" Cuadernos Rei Argentina. Aiqué Grupo Editor. Buenos Aires. 1992.

Freire, Paulo: "Pedagogía del oprimido". Siglo XXI. Buenos Aires. 1975.

Fullan, Michael y Hargreaves, Andy: "La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar" Amorrortu Editores. Buenos Aires. 1999.

Gentilli, Pablo (comp.): "Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública". Losada. Buenos Aires.1997.

Hargreaves, Andy: "Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos. Cambia el profesorado". Morata. España. 1998.

Lozano, Claudio (compilador): "El trabajo y la política en la Argentina de fin de siglo. Primer Encuentro Nacional por un Nuevo Pensamiento". EUDEBA. Buenos Aires. 1999.

Malfé, Ricardo: "Apología del rebusque" En Revista "Ensayos y experiencias" Nro. 30. Malestar docente. Análisis y propuestas de acción. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. 1999

Martínez, Deolidia: "El riesgo de enseñar". Secretaría de Cultura y Educación. SUTEBA. Buenos Aires. 1993.

Martínez Deolidia; Valles, Iris y Kohen, Jorge: "Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela". Colección Triángulos Pedagógicos. Kapelusz. Buenos Aires. 1997.

Martínez Bonafé, Jaume: "Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI". IICE. Miño y Dávila Editora. Madrid.1998.

Narodowski, Mariano y otros: "La crisis laboral docente". Biblioteca Política Argentina. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires. 1988.

Nicastro, Sandra: "La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos". Paidós. Cuestiones de educación. Buenos Aires. 1997.

Puigross, Adriana: "Volver a educar. El desafío de a enseñanza argentina a finales del siglo XX". Editorial Ariel. Buenos Aires. 1995.

Rockwell, Elsie:"La escuela cotidiana". Fondo de Cultura Económica. México. 1995.

Sarlo, Beatriz: "La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas" Editorial Ariel. Buenos Aires. 1998

Serra, Juan Carlos: "El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional". FLACSO. Miño y Dávila. Buenos Aires. 2004.

Schlemenson, Aldo: "Análisis organizacional y empresa unipersonal". Paidós. Buenos Aires.1987.

Schön, Donald: "El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan". Temas de educación. Paidós. España. 1998.

Schvarstein Leonardo y Leopold, Luis (Compiladores) "Trabajo y subjetividad. Entre lo existente y lo necesario" Paidós. Tramas sociales. Buenos Aires. 2005.

Ulloa, Fernando: "Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica" Paidós. Buenos Aires. 1992.

"La entrevista operativa" Publicación 149. Departamento de Psicología UBA. Buenos Aires. 1962.