

CAPITULO III

La salud de los docentes de Santiago del Estero en la percepción y comprensión de los maestros que trabajan en dos escuelas primarias

Graciela Alvarez*
Nilda Josefina Juárez**

Introducción

En los años 1996/97 iniciamos una aproximación, de carácter exploratorio al tema de la salud de los docentes, en el marco del Seminario-Taller "Formación Básica en Investigación Educativa", desarrollado por el Departamento de Extensión de la Escuela Normal Superior "Dr. José B. Gorostiaga", con el concurso del INDES -Instituto de Desarrollo Social de la Universidad Nacional de Santiago del Estero.

En aquella ocasión, nuestra primera intención fue trabajar con datos oficiales del Servicio de Reconocimientos Médicos de la provincia. Constatamos que no existían datos estadísticos sistematizados.

Con motivo de los acontecimientos políticos suscitados el 16 de diciembre de 1993, la Intervención Federal privatiza el Servicio de Control de Ausentismo laboral, para el sector docente de los Departamentos Capital y Banda. Esta circunstancia posibilita el contar con datos estadísticos organizados, ciertos y actualizados del período 01/01/95 al 31/12/95, a partir de la tarea emprendida por la empresa CMA -Control Médico de Ausentismo-

Tomamos la decisión de intentar una lectura desde otro lugar, que no sea el de la empresa privada. Para eso nos apoyamos en los aportes teóricos derivados del trabajo desarrollado por la CTERA en las investigaciones de Deolidia Martínez, Jorge Kohen e Iris Valles, entre otros.

En una primera etapa nuestra preocupación se centró en relevar datos sobre morbilidad por enfermedades agudas, crónicas o accidentes de trabajo en el sector docente -en el período de un año calendario- para clasificarlos según frecuencia y gravedad; discutir luego, en base a los datos recopilados, la situación sanitaria del sector docente de Santiago del Estero, con la intención de elaborar -a posteriori- estrategias de prevención para ser desarrolladas con los trabajadores de la educación.

A partir de esta lectura diferente (desde el sector de los trabajadores, no desde la empresa privada o de nuestro empleador el Estado), pudimos confirmar desde los mismos datos algunas presunciones. Por ejemplo:

- que no es cierto que los docentes falten excesivamente (3,2 % de ausentismo según datos del CMA), afirmación presente en el discurso oficial.
- que no hay correspondencia entre el nivel de información que es dable esperar de este sector y el desarrollo de conductas preventivas en relación con la salud.

Con la intención de confrontar nuestra lectura de los datos aportados por el CMA, realizamos, por un lado entrevistas semiestructuradas a los siete médicos auditores del Servicio. Luego, en un segundo momento, a través de una entrevista en profundidad con los responsables de la empresa (Directores Médicos y Psicóloga), tuvimos la oportunidad de repreguntar aquellas cuestiones en las que teníamos lecturas diferentes (por ejemplo respecto de las razones del ausentismo, o la ausencia de enfermedades *referidas al campo de la salud mental*).

* Profesora en Educación para la Salud (Universidad Nacional de Santiago del Estero). Se desempeña como docente de la Escuela Normal Superior "Dr. José B. Gorostiaga", La Banda, en el Instituto de Formación Docente N° 1 y en el Instituto Superior Provincial de Profesorado N° 1, de Santiago del Estero. Está a cargo de la Secretaría de Prensa de SUTESE (Entidad de Base de la CTERA).

** Profesora en Filosofía y Pedagogía (Instituto Superior Provincial de Profesorado N° 1, Sgo. del Estero). Se desempeña como Rectora y docente de la Escuela Normal Superior "Dr. José B. Gorostiaga", La Banda. Está a cargo de la Secretaría de Educación de SUTESE (Entidad de Base de la CTERA).

Tanto los datos sistematizados del CMA como las conclusiones provisorias a que pudimos arribar en esa 1º etapa, como nuestra percepción de las prácticas de cuidado observadas entre los Docentes Ayunantes que participaban de la Carpa Blanca de la Dignidad, nos llevan *ahora* a focalizar la atención en la percepción que tienen los propios docentes respecto del cuidado de su salud, sobre todo teniendo en cuenta que en la formación docente estas cuestiones no se hallan planteadas.

De los interrogantes iniciales planteados en aquella aproximación diagnóstica recuperamos los siguientes:

- ¿Desarrollan éstos conductas preventivas en relación con su salud, teniendo en cuenta el nivel de información esperable en este sector?
- ¿Influyen como condicionantes del cuidado de la salud el pago adicional por presentismo, el procedimiento administrativo para justificar inasistencias por salud, la intermitencia en la cobertura de obra social, los bajos salarios, el costo de los tratamientos y de los medicamentos?
- ¿Perciben los docentes el riesgo de enfermar al que se hallan expuestos por desarrollar su tarea bajo determinadas condiciones?

Nuestro propósito actual -en consecuencia- es considerar aspectos tales como la percepción que los docentes tienen respecto del riesgo de enfermar relacionado con su trabajo y de cómo viabilizan las prácticas de autocuidado cuando las hay.

En el campo de la medicina laboral (de diferentes sectores del trabajo), encontramos numerosos antecedentes de investigaciones referidas a los datos cuantitativos en relación con las enfermedades profesionales y la medición de los riesgos del medio ambiente de trabajo. Menos antecedentes hallamos en relación con la cuestión de la percepción subjetiva de los docentes respecto de su salud. En este sentido, rescatamos particularmente conceptos tales como el de “fatiga residual”, “malestar docente”, “burn out”... (que se trabajan más extensamente durante el desarrollo de la presente investigación). Nos parece destacable además, lo trabajado por Mirta Videla en “Prevención en la salud educativa. La salud mental de los profesores de España” (1990), porque propone un “modelo explicativo de las patologías mentales” y estrategias de prevención para ser trabajadas con los docentes, desde una postura crítica entendiendo al “proceso educacional como una herramienta de libertad y de transformación de la realidad”.

Nuestro propósito por tanto -en esta 2º etapa- es el de indagar entre los docentes de dos escuelas primarias, de características urbana (una) y urbana con situación desventajada (la otra), acerca de la percepción y comprensión que tienen de su propia salud y de cómo viabilizan las prácticas de cuidado.

Como nuestra opción es trabajar los significados que los docentes les asignan a estas cuestiones, recortamos el universo de análisis a dos instituciones pequeñas, de no más de 20 docentes cada una, para centrarnos en un trabajo de Taller, donde -a partir del relato de sus experiencias laborales- con los docentes podamos construir colectivamente conocimientos en este campo y alcanzar un grado de conceptualización más profundo.

Nos propusimos por tanto, una “inmersión en el contexto a analizar, a fin de captar el sentido de la acción de los participantes”.

Apuntamos a que estas primeras conclusiones que podamos construir con los docentes de estas dos escuelas, nos sirvan como marco de referencia para extender la experiencia a otras instituciones y en otros niveles del sistema educativo, con el objetivo de instalar el tema de la prevención en el lugar mismo de trabajo y con monitoreo de los propios docentes.

Por ello nos constituimos en un equipo de trabajo de dos personas.

Pensamos el trabajo en terreno, en la modalidad de taller, con un encuentro semanal, de 2 horas aproximadamente, durante un mes en cada escuela.

Esta tarea de campo estaría precedida por una observación en terreno: recorrida de las instalaciones para identificar las condiciones del medio ambiente de trabajo; registro de algunas conversaciones entre docentes, tomadas al azar, durante las pausas institucionales; registro de las acciones de la población escolar durante una o dos jornadas de trabajo, etc.

Paralelo al desarrollo de los Talleres, planteamos encuentros semanales del equipo de investigación para analizar los registros y formular nuevos interrogantes, más específicos.

También pensamos en un trabajo de discusión con nuestros compañeros cursantes y profesores de este II Curso de Posgrado en Investigación Educativa, para –en un segundo momento- retrabajar las cuestiones emergentes con los propios docentes involucrados en la investigación, con el objetivo de descubrir nuevos conceptos y relaciones, y para ajustar estrategias metodológicas.

En consecuencia nuestra lógica se inscribe en el paradigma cualitativo, siendo las unidades de análisis cada uno de los maestros participantes.

Nos animó siempre el propósito de profundizar y encontrar las posibles razones de por qué el nivel de instrucción de los maestros no tiene su correlato con las prácticas de autocuidado de su salud (siendo que ésta era una presunción inicial).

Movidas por esta intencionalidad nos sumergimos en el mundo de la escuela, para observarlo y analizarlo desde la perspectiva de sus protagonistas -los trabajadores de la educación- buscando que ello nos proporcione los recursos necesarios para definir patrones de interpretación de esta realidad como para movilizarnos urgentemente en pos de estrategias de lucha por el cuidado de nuestra propia salud. También para avanzar en la construcción de una “mayor conciencia sanitaria como trabajadores”.

Antecedentes

En “Salud y Trabajo Docente. Tramas de Malestar en la escuela”¹, reconocemos la preocupación de los autores por rastrear los *síntomas*, por explicitar “*indicadores del sufrimiento docente*”, indicadores que no sólo nos remiten al plano de la subjetividad sino también rastrear lo subjetivo como proceso que en forma simultánea se expresa en el nivel de lo singular y como fenómeno colectivo.

Al orientar la mirada hacia la trama de lo colectivo e histórico esta obra nos abre la posibilidad de *recuperar* gran parte de las prácticas educativas (tales como sensaciones, sentidos, afectos, movimientos del cuerpo...), que han quedado fuera de la trama institucional por efecto de las políticas educativas.

Adentrarnos en la trama de lo institucional creemos que es uno de los caminos a transitar para definir *con nuestros compañeros* estrategias de prevención.

En los trabajos publicados en la obra “Malestar docente. Análisis y propuestas de acción”, que fueron objeto de discusión en las Primeras Jornadas Nacionales de Análisis y propuestas de acción (organizadas por la CTERA y la Federación de Psicólogos de la República Argentina -en marzo de 1999), encontramos aportes teóricos concretos sobre el objeto de nuestra investigación.

Rescatamos como particularmente valioso las múltiples perspectivas desde las cuales se dice sobre el “*malestar docente*”, perspectivas todas que van dejando planteada la necesidad de poner en cuestión las afirmaciones (instituidos histórico-sociales) que sostienen prácticas educativas determinadas.

Así, Miguel Angel Tollo² se pregunta “*¿el malestar del cual hablamos es el mismo? Puede pasar que un docente defina su malestar con relación a un deber-ser caduco, o bien que el modo psicopatológico con que un psicólogo concibe el sufrimiento de un docente obture la consideración de factores institucionales, sociales, culturales, económicos y políticos.*”

Precisa incluso el camino a seguir: “*remitirnos a la singularidad de las prácticas y reconocer sus diferencias son elementos que deberíamos incluir en la comprensión del malestar docente*”.

En el trabajo de Ricardo Malfé³, su propuesta de apelar a los estudios de Michel de Certeau⁴ y discípulos nos resulta particularmente útil porque nos instala directamente en el

¹ Martínez Deolidia-Iris Valles-Jorge Kohen: “Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela”, Editorial Kapelusz –1997.

² Tollo, Miguel Angel: “Salud mental y educación, en “malestar docente. Análisis y propuestas de acción”. Revista “Ensayos y Experiencias” -Edic. Novedades Educativas. Año 6 N° 30, Set-oct. de 1999.

³ Malfé Ricardo: “Apología del rebusque” -op. cit.

análisis de la práctica cotidiana del docente, pues sólo desde allí se pueden “describir cuáles son los recursos utilizados por los pueblos y sectores sociales oprimidos para sobrevivir”.

El trabajo de Malfé nos permite pensar la problemática de la salud de los docentes “desde los recursos de salud y de supervivencia que los trabajadores, espontáneamente o a través de determinados apoyos institucionales y sobre todo grupales, encuentran.”

Así instalada la problemática, nos lleva a trabajar conceptos de *resiliencia* y *burn out*⁵. Respecto del primero, decimos que en el terreno de lo psicosocial apunta a “la capacidad de preservarse, a pesar del impacto contra una realidad muy penosa”.

Respecto del segundo concepto, está expresado por la frase “estar fundido”, que es estar más que cansado. “El burn out implica cansancio, depresión, desaliento, desánimo, y amenaza a todas las personas que llevan a cabo oficios en el que haya que cuidar intensivamente de otros”.

El “malestar docente” trabajado en la investigación llevada a cabo por Dulce Suaya⁶, centra su objetivo en “analizar las estrategias de afrontamiento que adopta el sujeto y que le permiten o no superara la situación en la que se encuentra”.

Es este el planteo que nosotras recuperamos para nuestro trabajo, pero no se trata de nuclear a los maestros derivados por la Junta Médica, por licencia psiquiátrica en una práctica hospitalaria (tarea que Suaya describe) sino de *tomar el colectivo institucional que diariamente asiste a la escuela*.

Por eso, coincidiendo con María Angélica Caino⁷, decimos que “trabajar sobre las comprensiones de los docentes acerca de sus propias prácticas y las condiciones personales, grupales y sociales que se ponen en juego en las mismas, es un propósito esencial en las propuestas de trabajo de formación docente más progresistas.”

Hacia allí orientamos nuestros pasos...

Acerca del objeto de la investigación

Nos planteamos inicialmente trabajar “La salud de los docentes de Santiago del Estero en la percepción de los maestros que trabajan en dos escuelas primarias”, porque delimitamos el objeto sólo por referencia al aspecto pendiente en nuestro trabajo anterior sobre “La salud de los docentes de So. del Estero, según datos del Servicio de Control Médico de Ausentismo, en el período 01/01/95 al 31/12/95” elaborado en 1997, en el que anticipábamos ya su abordaje para una segunda etapa⁸.

El “estado del arte” sucintamente bosquejado, nos aporta conocimiento construido al respecto.

Sin embargo, de este objeto nos queda pendiente ver la salud de los docentes *desde la perspectiva de los trabajadores de la educación: los sentidos que se van instituyendo como resultado de prácticas concretas en las instituciones (a veces como tácticas de afrontamiento que los docentes van generando frente a situaciones concretas y que se gestan al interior de las instituciones)*.

Frente a esas prácticas, nos planteamos cuestiones tales como:

- ¿Qué habilidades, qué estrategias pone en juego un docente *resiliente*?

⁴ Michel De Certau : “La invención de lo cotidiano” citado por Malfé.

⁵ En relación con los conceptos de **resiliencia** y **burn out** ampliamos:

Resiliencia: del latín *resiliere*, elasticidad. ALUDE a la propiedad que tienen algunos cuerpos de rebotar.

Burn out: describe el síndrome de la abdicación del trabajador. Este es un concepto multidimensional que incluye tres componentes: 1) cansancio emocional; 2) despersonalización, y 3) falta de desarrollo personal en el trabajo. (en “**El trabajador en educación está herido**” -Dutra Vieira- Boletín informativo de la Confederación de Educadores Americanos -marzo de 1999)

La expresión *burn out* en inglés significa “estallar”. Resulta interesante señalar entonces nuestro equivalente en castellano “estar fundido” o más precisamente “**estar reventado**”.

⁶ Suaya, Dulce: “El malestar docente. La función del hospital público en tiempos de pobreza”, op. cit.

⁷ Caino, María Angélica: “Una perspectiva interpretativa del malestar docente y su sufrimiento psíquico”, op. cit.

⁸ Señalábamos en ese momento como objetivo postinvestigación: “desarrollar estrategias de prevención para ser trabajadas **con los trabajadores de la educación**”.

- ¿Cuándo las prácticas circulan en la institución o entre instituciones hasta hacerse *estrategias colectivas*?

Nos damos cuenta que el concepto de *percepción* propuesto inicialmente instalaba el recorte de la problemática a investigar en un lugar que no era el que realmente estábamos buscando, pues dejaba afuera lo que más nos interesa, que es *cómo los docentes construyen sentidos y alcanzan comprensión respecto del problema*.

Reformulamos pues el tema del trabajo: *“La salud de los docentes de Santiago del Estero, en la percepción y comprensión de los maestros que trabajan en dos escuelas primarias”*.

Con estos **objetivos**:

a) para generar conocimiento sobre

1- los sentidos con que los docentes cargan expresiones tales como *“malestar docente”, “burn out” ...*

2- las tácticas que los docentes ponen en juego –en ámbitos institucionales particulares- para sobrevivir en un sistema que no cuida la salud.

3- Cómo recuperar *con los trabajadores y desde su historia profesional*, la historia de sus propias prácticas en el cuidado de su salud⁹.

b) para realizar acciones:

Importa poder delimitar cuestiones problemáticas como *contenidos a incorporar* en la formación inicial, a instalar desde los sindicatos como formación docente en servicio y para poner en práctica la propuesta de la CTERA sobre *Monitoreo estratégico de la salud*.

Apuntes para una "historia natural" de nuestra investigación

¿Cómo llegamos a plantearnos este tema como objeto de una investigación?

En el año 1995 el Departamento de Investigación de nuestra Escuela Normal "Dr. José Benjamín Gorostiaga" organiza un Seminario-Taller de Formación Básica en Investigación Educativa, conjuntamente con el INDES -Instituto de Desarrollo Social de la Universidad Nacional de Santiago del Estero. Como tarea final de ese Seminario presentamos nuestro trabajo sobre "La salud de los docentes de Sgo. del Estero, según datos del Control Médico de Ausentismo", analizados durante el año 1995.

Esta primera aproximación nos obligó a sumergirnos en una temática que a la luz de los datos estadísticos estudiados nos abría la perspectiva de numerosas posibilidades de acción en el futuro, tanto desde el trabajo sindical como desde la formación docente.

Numerosas lecturas y discusiones en las que se conjugaban nuestras experiencias, formación e historias diferentes, nos fueron consolidando como equipo de trabajo: una, Profesora en Filosofía y Pedagogía y Profesora en Educación para la Salud, la otra.

Pronto advertimos que el breve trecho por nosotras andado nos posibilitaba colocar los datos obtenidos en un marco más grande: el de las investigaciones encaradas por nuestro sindicato, por Deolidia Martínez, entre otros.

El hecho de trabajar en instituciones de formación docente abonaba nuestro interés de encontrar el modo de incorporar estos trabajos como contenidos para la formación docente.

Por otra parte nuestro trabajo militante en SUTESE (entidad base de CTERA en nuestra provincia), nos encaminaba, a la vez, para el costado de las urgentes reivindicaciones del trabajo de enseñar, como por ejemplo la inclusión de esta temática en futuras paritarias, o la necesaria tarea cotidiana de preservar la salud de los compañeros.

En este marco, llegamos a estas instancias de este Curso de Posgrado en Investigación que nos otorga la oportunidad -y el privilegio- de re trabajar y ahondar en todas aquellas ideas

⁹ Interesa recuperar las respuestas de afrontamiento de los maestros a situaciones de "burn out" y analizar con ellos habilidades y/o capacidades puestas en juego en los escenarios de trabajo.

que nos fueron nutriendo para tratar de encontrar, como lo decimos en nuestros objetivos de investigación, los sentidos y prácticas que se ponen en juego en ámbitos institucionales.

Con un poco más de confianza, y con algunos conceptos más delimitados que cuando empezamos, nos dispusimos a poner en marcha este proyecto de investigación.

¿Cómo seleccionamos las escuelas?

El hecho de ser sólo dos las integrantes del equipo de trabajo nos limitó en cuanto a las posibilidades materiales de abarcar más instituciones. Por tanto definimos dos escuelas, cuyo personal no excediera los 20 maestros de grado por turno, pero en contextos diferenciados, tanto por sus condiciones edilicias como por la población escolar asistente, no así por su ubicación geográfica. Ambas están separadas por una cuadra de distancia en la misma ciudad. Otra circunstancia a señalar es el hecho de que la mayoría de los docentes que trabajan en estas escuelas, lo hacen a la vez en otra en turno opuesto. En algunos casos los docentes reparten su tiempo en el trabajo en las dos instituciones de nuestro estudio.

En la primera reunión con las maestras de una de las escuelas pudimos advertir que la temática presentada generaba diferentes reacciones entre las docentes: en todas interés (lo que ocurre siempre cuando se habla de salud), y en algunos casos (sugestivamente las maestras de más edad) prevenciones. En este sentido, los temores estaban referidos a la posibilidad de ser identificadas a través de los relatos de sus historias de vida (una de las técnicas que anticipamos habríamos de utilizar). Nos pareció oportuno aclararles entonces que ni por esto, ni por las observaciones- en las situaciones de trabajo a registrar (como otra técnica), ni por la grabación de las reuniones en los talleres de reflexión que propusiéramos, pondríamos en juego el necesario anonimato.

Consideramos oportuno compartir con Uds. algunas de las expresiones que fueron surgiendo en este primer encuentro: una vez presentado el tema, y al preguntarles si se hallarían dispuestas a acompañarnos, para reflexionar juntas sobre la salud de los docentes, inmediatamente comenzaron a relatar situaciones en las que -estando la salud afectada- se vieron sometidas a maltratos por parte de los médicos del Servicio de Reconocimientos Médicos.

Expresiones como "*Andá, tené tu hijo, y recién volvé*", o "*Al médico no se le discute, porque si le discutes te reta más*", nos advertían lo promisorio de los siguientes encuentros, en cuanto a la posibilidad de develar las tramas ocultas del malestar docente.

En principio acordamos comenzar con observaciones y registros de los docentes en situación de trabajo, a lo largo de una o dos jornadas, antes del final del ciclo lectivo 1999, plantear los talleres de reflexión y las entrevistas para confeccionar las historias de vida en el año 2000, a partir del mes de febrero, a razón de un encuentro cada 20 ó 30 días, de dos horas de duración, dentro de las jornadas de trabajo institucionales periódicas.

Las condiciones de trabajo en que nos desempeñamos fueron modificando radicalmente la organización de la tarea prevista para la primera mitad del año 2000, la que debió extenderse hasta diciembre de ese año. Entre los principales factores condicionantes señalamos los siguientes: la multiplicidad de tareas que debe realizar un docente (cualquiera sea el nivel en que trabaje, en este caso primaria y profesorado) torna muy problemático el disponer de un espacio y tiempo institucional para llevar adelante los talleres en las mejores condiciones; o las propias condiciones de salud de los participantes que no siempre pueden garantizar su presencia mayoritaria al encuentro; las sobrexigencias por la puesta en marcha de los proyectos institucionales en los que se hallaban comprometidos (demanda muy fuerte a partir de la implementación de la reforma educativa).

Como trabajadores de la educación que somos hemos debido instalar nuestro propio proyecto de investigación asumiendo estas condiciones. Advertimos que los pasos que fuimos dando en este sentido revisten gran importancia tanto para las dos instituciones como para los docentes involucrados, porque cada uno de ellos no sólo significó un avance en el programa de investigación sino un grado mayor de profundidad en el nivel de comprensión alcanzado por los docentes respecto de sus propias prácticas en el cuidado de su salud.

Ya en febrero de este año, cuando arrecia el calor en Santiago, en una tarde de 40°, retomamos el relato de lo acontecido en el curso de nuestra investigación.

Para que ello fuera posible acordamos reunir todas nuestras horas de trabajo en un bloque de 4hs. reloj diarias, que permitiera la continuidad del esfuerzo cooperativo de reflexión en tanto equipo. Lo llevamos a cabo durante todo el mes de Febrero.

En esta instancia nos preguntamos *qué decisiones de las tomadas inicialmente, hemos mantenido, y cuáles se han modificado en el transcurso del año 2000.*

Mantuvimos la modalidad elegida de "Talleres", para la reflexión conjunta con los docentes, *pero* modificamos el número de talleres inicialmente previsto.

De los diez talleres proyectados (5 en cada escuela) a realizarse en un cuatrimestre, sólo concretamos ocho (4 en cada escuela), y en un año.

Mantuvimos la determinación de realizarlos en los espacios institucionales, dentro de la jornada laboral, *pero* tuvimos que diferenciar la propuesta para cada escuela a partir del segundo encuentro.

Decidir sobre estas cuestiones supuso *reconocer y asumir las condiciones de trabajo de los docentes participantes de los talleres como de los docentes investigadores, sin renunciar al propósito de instalar la propuesta dentro de la jornada de trabajo y en acuerdo permanente con los actores sujetos de la investigación.*

Teníamos en claro lo determinante que eran las condiciones de trabajo en la continuidad de esta tarea.

Por otro lado, cada taller nos planteaba el desafío de trabajar de modo diferenciado en cada institución, en función de atender a los emergentes que en cada caso se instalaban en la reflexión colectiva, (sin renunciar a los objetivos comunes a la investigación).

Respecto a la realización de observaciones en terreno, como tarea previa a los talleres, concretamos la recorrida a las instalaciones para identificar condiciones del medio ambiente de trabajo; no así los registros de conversaciones entre docentes y de acciones tomadas al azar durante una o dos jornadas de trabajo. Esto en razón de acotar el campo de la investigación a lo específicamente definido en los objetivos, y evitar así eventuales dispersiones.

Paralelo al desarrollo de los talleres, realizamos los proyectados encuentros periódicos del equipo de investigación, tanto para analizar los registros y formular nuevos interrogantes más específicos, como para ajustar las estrategias metodológicas.

Haber mantenido esta dinámica nos facilitó la elaboración de los informes de avances con los que participamos en los dos Encuentros Nacionales de la Red DHIE ("Docentes que hacen Investigación Educativa").

La riqueza de los insumos obtenidos en terreno, como nuestras primeras sistematizaciones, nos puso en la tarea de recuperar lecturas que nos ayudaran a avanzar en la producción teórica, y en el descubrimiento de categorías que dieran cuenta de los nuevos conceptos y relaciones.

Leer nuevamente a Raúl Rojas Soriano en su "Teoría e Investigación militante" o a Irene Vasilachis en "Métodos cualitativos. Los problemas teórico-epistemológicos", a Catalina Wainerman y Ruth Sautu en "La trastienda de la investigación", resignificándolos desde el camino recorrido, ayudó a precisar el punto en que nos encontrábamos en el proceso de la investigación: el de *la producción teórica*. Y nos impulsó a caminar decididamente en esa dirección.

Con Vasilachis decimos: "las descripciones de la conducta social dependen, entonces, de la inmersión del observador en una forma de vida. Esto es, siguiendo a Giddens, la inmersión en una forma de vida es la única manera en que el investigador puede tornar asequible la vida social, mediante la utilización del *conocimiento mutuo* como esquema interpretativo para entender la actividad social al igual que los demás participantes en ella." Señalamos que en nuestro caso, el hecho de sumergirnos en el mundo de la escuela compartiendo un proceso de reflexión con nuestros compañeros, facilitó la construcción de teoría, desde el mutuo conocimiento de ese mundo.

De Sautu recuperamos el hecho de que "la investigación tiene mucho de lógica, algo de técnica y mucho de creatividad. Las dos primeras son transmisibles; a la creación, en cambio,

sólo se la puede mostrar en el hacer”. En el caso de nuestra tarea investigativa, la creatividad debió ser puesta en juego para resolver innumerables situaciones que limitaban la investigación en desarrollo.

-Cómo generar espacios institucionales para los talleres: mediante acuerdos con los directivos para que nos cedieran un espacio de tiempo durante las jornadas institucionales mensuales.

-Cómo lograr la colaboración de los maestros, para que nos aporten información y nos acompañen participando activamente en los talleres de reflexión: con consensos para buscar las oportunidades de encuentro dentro de las jornadas de trabajo, en tiempos institucionales, que no significaran un *recargo horario* para ellos.

-Cómo se genera credibilidad: respetando cuidadosamente el compromiso asumido de devolver en el taller subsiguiente lo trabajado en el anterior. Logramos por un lado ofrecerles información sistematizada sobre la base de sus propias reflexiones, y por otro, evitar la sensación de *haber sido utilizados* en investigaciones que se hacen desde afuera sobre el mundo de la escuela, los maestros y sus prácticas, sin ningún compromiso de cambio sino sólo con fines *científicos*.

-Cómo resolver el escaso número de horas disponibles para el equipo de investigación: por ej. mediante un “convenio de colaboración” entre dos instituciones de formación docente, en la que una de ellas integra a una de sus docentes a un proyecto de investigación gestado en la otra. En esta colaboración se enriquecen ambas instituciones.

Estas estrategias de resolución de los límites planteados abonan la convicción de que se puede -y se debe- hacer investigación de los Institutos de Formación Docente, buscando los modos de instalar, desde los intersticios del sistema “*allí donde el poder tiene fisuras, siguiendo la estrategia del topo*”, esta práctica de construcción social de conocimientos.

De Rojas Soriano rescatamos el compromiso personal del investigador, puesto en juego en el proceso de investigación con un sentido de *militancia*, de trabajo solidario para acompañar cada paso que den los compañeros en el análisis de las propias prácticas, e instituyendo otras liberadoras, autónomas, colectivas. La participación en una investigación implica la posibilidad de construir un pensamiento colectivo y desnudar los mecanismos de poder que han contribuido a construir un pensamiento único. Implica que tanto el investigador, pero no sólo él, tenga el privilegio de poder objetivar la realidad, esto es convertir la realidad en objeto de estudio *para todos*.

¿Cual es la percepción que tienen los maestros que trabajan en dos escuelas primarias de Santiago del Estero, respecto del cuidado de su salud?

Del análisis de los insumos obtenidos -por desgrabación- de los relatos de los docentes participantes en los Talleres, extrajimos información respecto de:

- el conocimiento que tiene el docente de su estado de salud.
- las prácticas (de cuidado) que pone en juego en la situación de trabajo particular.
- su conocimiento de medidas de prevención.
- el conocimiento que tiene de las condiciones de trabajo que facilitan, favorecen, que lo sostienen y lo fortalecen frente al cansancio, la fatiga, el agotamiento, el malestar...
- a la vez, conocimiento sobre aquellas condiciones que operan agudizando el malestar, desbordándolo, y en última instancia, enfermando al docente y aún a su entorno.

Expresiones tales como las siguientes dan cuenta de estas afirmaciones:

- (He tenido) “momentos de agotamiento...he tomado licencia. Trato de no abusar, pero es serio y sincero que nosotras necesitamos descanso.”
- (Tenemos un) “ambiente de cordialidad, de compañerismo, que nos ayuda a seguir.”
- “Por ahí me ha *machucado* la salud el frío, el sol de Santiago...”
- (Siento) “ agotamiento...muchas veces es por no tener el apoyo de la familia, pero me siento muy querida por mis alumnos. Esto nos permite a nosotros seguir..”
- “Tengo anteojos recetados que no me los pongo. Es mucha irresponsabilidad mía...”

- “He perdido un embarazo por mucho stress: me quedé sin trabajo.”
- “Yo me siento mal porque no he logrado (con mis alumnos) lo que yo sé lograr. Este año no lo he logrado por problemas físicos y de salud...(mentales-stress)...La expresión de mi rostro es de tristeza...”
- “A mí lo que me cansa es buscar trabajo...”
- “Este no es el lugar que yo quiero tener”(se refiere a la función pasiva)
- “Yo pienso que es el trajín... como uno trabaja mañana y tarde, me han ido desgastando...”
- “Este año me he enfermado , a raíz de que he trabajado muchos años en el campo: tengo Chagas crónico *pero no he pedido licencia por los descuentos que nos hacen*”.
- “Siento que estoy como acabándome de a poco...”
- “No nos podemos dar el lujo de sentirnos mal...”
- “Es imposible dejar los problemas personales al entrar a la escuela”.
- “Vivo a pastillas”.
- “Trato de querer a la gente, de aceptarla, aunque piense diferente de mí...”

Los maestros conocen cuál es su estado de salud.

- *Identifican* con claridad las enfermedades que los aquejan, los condicionantes de su vida laboral que las abonan, las estrategias de cuidado que pueden desplegar.

Así lo expresa una compañera: -“Me afligía que me pusiera disfónica a mitad de la semana, y me afligía perder mi voz, que es mi instrumento. Me fui al médico *para que me enseñe a cuidarme*.”

- *Las prácticas que ponen en juego los maestros en la situación de trabajo particular están directamente conectadas a las características sociopolíticas-económico-culturales de los contextos en los que ésta acontece.*

Se advierten prácticas diferenciadas entre una y otra escuela. Vale recordar en este punto que entre ambas media una distancia de 100 metros, pero los componentes del contexto operan fuertemente en la configuración de la cultura institucional de cada una de ellas.

Estas prácticas tienen que ver con : edad, coyuntura histórica, el marco político, la formación docente.

Para una de estas instituciones, las constantes observadas se refieren a un modo de entender el ejercicio del rol docente, el que es concebido fundamentalmente como *deber*. Son personas que inician su carrera docente en una etapa en la que el *normalismo* es el paradigma. Esto se extiende prácticamente hasta la década del 90 incluso. Se trata -por ende- de un docente socialmente valorado, una persona de gran dignidad. El fuerte misticismo que animaba a estos docentes en los inicios de su carrera (la mayoría de estas personas son de mucha antigüedad) los lanzaba a trabajar en el medio rural que en Santiago, al igual que en muchas regiones del país, supone aislamiento y pobreza. Ello hace que aparezca muy destacado en su discurso el *deber*, el sentido de *hacer patria*.

Su salud estaba y está expuesta (Chagas- fiebre de Malta- parásitos- hidroarsenicismo crónico, etc.).

Este *inmolarse en el deber de “hacer patria”* quedó como una forma de *ser trabajador docente*.

Así explicitada la percepción que éstos docentes tienen de sí mismos, nos ayuda a entender porqué en ellos aparece con mucha menor fuerza el costado del placer, de la gratificación de enseñar...

En su relato son numerosas las menciones a problemas de stress, de depresión. La reforma al sistema educativo instalada en el país en la década del 90, con la implementación de la Ley Federal de Educación, y su demanda de reconversión docente, no ha hecho más que profundizar esta situación de malestar antes descripta.

Malestar que hoy se expresa -para este grupo- en problemas para conciliar el sueño, cefaleas, cansancio en las piernas, dolor, várices, culpa por haber dejado a los hijos pequeños para ir a trabajar a la campaña, problemas respiratorios, problemas digestivos, pérdida de

memoria, arrugas “que no son sólo de los años, sino del tipo de trabajo”, laringitis crónica, pérdida de la voz...

Para la segunda de las instituciones estudiadas, el modo de entender el ejercicio del rol docente se ha constituido de forma diferente. Los maestros de esta escuela están más expuestos en tanto trabajadores. Para gran parte de ellos, su formación inicial los aleja del *normalismo*. Son jóvenes maestros que se incorporan al sistema en la década menemista, por lo que la precarización del trabajo y la inestabilidad son una constante que impregna su concepción de “ser maestro”. *No se perciben “referentes”*. Por el contrario, viven y sufren la fuerte desvalorización social de la carrera docente. No hay una dignidad que les es conferida, un misticismo que los anima: se sienten trabajadores.

La pobreza de los niños que asisten a su escuela es otra constante, que refuerza su concepción de maestro como trabajador, porque la convivencia con los límites que ella impone a sus alumnos (padres analfabetos, niños repitentes, niños que trabajan...), configura su perspectiva para mirar sus propias condiciones de trabajo (el pago del presentismo, por ejemplo) de un modo diferente, por referencia al grupo anterior.

Esta precariedad en la vida de sus alumnos, en su propia vida de trabajadores de la educación, los hace valorar de otro modo los espacios de gratificación que pueden encontrar y tejer en la escuela: se vuelve *vital para sobrevivir “un clima de armonía, de compañerismo, de contar con los padres, con el apoyo afectivo de los compañeros y de directivos, y de trabajar en un ambiente de libertad, particularmente al interior de la escuela”*.

El malestar se expresa en este grupo en: pérdida de embarazos, por stress, por la búsqueda de trabajo, dolores de cabeza, dolor en las cervicales, afectación de la voz, tristeza (cuando no se pueden correr los límites que imponen las condiciones de vida y de trabajo), cansancio y hasta depresión.

Observaciones que se desprenden del análisis realizado sobre los insumos

Podemos afirmar en general, que hay un *descuido de la salud propia*, en el primer grupo por “sentido del deber”; en el segundo grupo por (básicamente) situación económica, el hecho de ser mujer y madre.

En los docentes titulares, incluso con muchos años de servicio, la estabilidad laboral que tiene hace que puedan centrar la atención en factores de incidencia negativa en su salud, tales como el clima.

En éstos, la manifestación de fatiga está más vinculada con dolencias físicas que aparecen al cabo de más de 30 años de servicio (dolencias crónicas) . Entienden su rol docente como un *apostolado*.

Los jóvenes que se inician, o que tienen pocos años en la docencia, sin empleo estable, que tienen que buscar trabajo, sienten las presiones que esto les genera: inseguridad, verse sometidos a manoseos partidarios, injusticia en las designaciones, fuerte vivencia de la desocupación.

El malestar está vinculado con stress por inestabilidad laboral, y con las condiciones del ambiente de trabajo.

El contexto de pobreza en el que trabaja tiene fuerte impacto en su concepción del rol docente.

Por referencia a las condiciones de trabajo con impacto directo en su salud, estos maestros hacen relevamientos diferentes, según se trate del primer o del segundo grupo.

Así, para los primeros, las distancias, el tener que viajar por malos caminos, el polvo en el viaje, el trabajo en el campo, forma parte de la “*misión*” que les es conferida (mandato social).

Para este grupo, el tener que trabajar en dos cargos -obligados por su situación económica-, el plus por presentismo, el trajín de andar en varias escuelas, o el desempeñar funciones diferenciadas (función docente y función directiva), sí son percibidas como condiciones de trabajo que operan potenciando su malestar.

Para el 2º grupo, las condiciones de trabajo con fuerte impacto en su salud están menos naturalizadas que en el primero.

Señalan con precisión aquellos factores que operan en contra: la distancia al trabajo y el trajín de ir y volver que demanda todo traslado de una localidad a otra, con sólo mediar entre ellas a veces 10 Km. (y aún menos).

La insuficiencia del ingreso ("*no alcanza el salario*") y el pago del plus por presentismo los limita en el uso de licencia en caso de enfermedad *instalando el descuido como práctica*.

Infraestructura con deficientes instalaciones sanitarias, grados numerosos (de hasta 52 alumnos), altos índices de repitencia *son vividos como carencias* y sobreexigencias de mayores esfuerzos en la atención de sus alumnos.

El sentimiento de injusticia provocado por el manoseo político partidario que estos docentes sufren en el proceso de designaciones para cobertura de interinatos y suplencias, aparece como una de las condiciones de trabajo de los maestros, de fuerte impacto negativo en el cuidado de su salud, al punto de provocar -por ejemplo- en un caso (según lo refiere la propia docente) hasta pérdida de embarazo por stress.

Como los docentes construyen sentidos y alcanzan comprensión respecto del problema

El trabajo en *talleres* con los docentes de cada una de las instituciones estudiadas, permitió acceder a los modos en que se tejen significados y representaciones sobre la problemática abordada en esta investigación.

La propuesta de mirar juntos *las propias percepciones*, el esfuerzo de reflexionar sobre las prácticas concretas que ponen en juego en el cuidado de su salud en la situación de trabajo, la puesta en consideración y la difusión franca sobre sus propias representaciones, *abrió un camino cierto y factible de ser recorrido* para generar conocimiento al interior de los grupos, y conocimiento para avanzar en los propósitos de la investigación.

Una compañera maestra, integrante de uno de los grupos de trabajo, lo enuncia así: *"...yo iba pensando, nunca habíamos podido en ninguna parte ver este análisis. Nosotras nunca nos habíamos sentado a analizarnos a nosotras mismas. ¿Y cuándo vas a poder hacer!...es que sola no puedes..."*.

La descripción hecha a propósito de la percepción es *confirmada* en esta etapa, en los dos grupos: *todos se reconocen en ella*.

Pero advierten con claridad que están frente a *otro tipo* de conocimiento, con una nueva organización, que les permite descubrir vinculaciones entre aspectos antes no considerados, tales como:

- las prácticas de cuidado de su salud y:
 - el hecho de ser mujer,
 - y la formación docente,
 - y el contexto político,
 - y la situación de revista,
 - y la cultura institucional..

Las que siguen, expresiones de una docente de más de 35 años de servicio, dan cuenta de esto:

- *"¡Caramba las maestras!, es como que nada nos voltea.. es como que le seguimos dando al hacha, aunque la astilla nos lastime... Yo rescato que todas queremos decir más o menos lo mismo, como si tuviera la obligación de no faltar, de estar siempre presente, inclusive descuidando nuestra familia... Yo pienso que es así porque nos han formado... por lo menos a las que venimos de antes..."*

- *"Nunca nos miramos en el espejo..."*

- *"Miramos al espejo posibilitó esto: ver con atención que nos pasa"*.

También dan cuenta, estas otras dichas por un maestro con menos años de servicio:

- *"Estamos atados a una cultura institucional; es un relato de resignados, ayudamos a que todo siga igual, todo lindo y en orden..."*

En esta etapa de la investigación, las contradicciones en las que estos maestros se mueven cotidianamente son identificadas -verbalizadas- como *causales de presión*, presión que instala el malestar *en su vida de docente*.

A propósito, una joven maestra dice:

- *“Como yo lo vivo, es como que estamos en continua contradicción. En el aspecto pedagógico, la Ley te dice una cosa, el directivo te dice otra... Vivimos en un continuo enfrentamiento entre lo que vivo y lo que nos exigen; en lo personal también: dejo a mi nena con fiebre.. la dejo porque mi obligación está en la escuela...”*

Cuando en esta misma propuesta de trabajo buscamos recuperar de su historia personal y profesional, la historia de sus propias prácticas en el cuidado de su salud, lo que aparece son momentos -generalmente breves- de atención cuidadosa, seguidos de largos períodos de exposición al riesgo de enfermar.

Los primeros están vinculados con etapas muy tempranas de la vida (el cuidado es proporcionado por otros y está bajo responsabilidad de otros), o bien cuando tiene bajo su responsabilidad la vida de otros (el hijo en el momento del embarazo).

Así lo expresan tres compañeras del Taller:

“Como las 3 somos mamás, pensábamos: cuando estábamos embarazadas nos cuidábamos en las comidas, sueño, horario, ... pero después del nacimiento, una se olvida de uno...”

Los segundos acontecen cuando el docente prioriza el *deber*, en situaciones de trabajo; está enfermo, sin embargo él no atiende la dolencia, la enmascara, la posterga (vía calmantes u otros recursos) para *cumplir* con su obligación.

“Cuando tenía una responsabilidad -en un Taller- en vez de tomarse el día, se puso una inyección y se vino a la escuela”- señala una de las maestras, por referencia a otra de sus compañeras de grupo.

Es aquí que también comienzan a aparecer algunas *estrategias de preservación* puestas en juego desde lo individual. Se trata de una constante. Algunas son de esquivar, de silenciamiento de situaciones dolorosas o que le pueden ocasionar sufrimiento:

“No quiero ver... ni leer, ni presenciar cosas que me parezcan terribles, y no pueda sobrellevar...”

Otras, de búsqueda de espacios y momentos de gratificación y de descanso: vacaciones, cortos viajes...

Por otra parte, la preocupación -para uno de los grupos- se focaliza en exteriorizar, en comunicar su experiencia como actores de una institución (fuertemente atravesada por conflictos) y en la que el conflicto es negado. Por ello, la representación que alcanzan respecto de su propio colectivo remite a *“un barco al que te subes... o te vas”*, a *“un barco luchando contra las presiones(situaciones que se presentan durante la carrera docente) del camino ...”*, a *“un barco que navega en un mar, en calma pocas veces, con fuertes tempestades que lo sacuden...”*

Esta imagen, construida colectivamente por todos los integrantes, les permite -en esa instancia- *percibirse como sujetos en lucha*, como un grupo humano que *“quiere hacer algo juntos, que buscan y quieren la unión y el encuentro en el trabajo”*.

Para el otro grupo, la preocupación apunta en otra dirección: la de la fuerte demanda del contexto social en el que está inserta la institución. Ello los anima a hacer el esfuerzo de señalar razones que avalen la importancia del *sentirse bien en la escuela*.

“Lo importante aquí es estar bien para los chicos, porque ellos asisten todos los días esperando que su maestra esté, y esté bien”.

“... para enfrentar bien las situaciones de conflicto con los padres, con los niños, o dentro de la institución”.

- *“Para receptar los planteos o cuestionamientos de los chicos hay que estar lúcido, receptivo ante sus inquietudes, disponible...”*

- *“Para -en reuniones de personal- enfrentar situaciones de rispidez”*

Las enunciadas son razones que para este grupo tienen -a partir de ese momento- una dimensión *antes no advertida*, en tanto colectivo: cual es que su propio bienestar incide directamente en el ejercicio pleno de su rol.

Hasta este momento tenían una visión en relación con la salud, acotada a lo individual: sólo los afectaba en tanto sujetos particulares.

Por ende, queda en este grupo, la inquietud de seguir abonando la posibilidad de trabajar desde lo comunitario, desde lo colectivo, *desde la escuela misma*, las oportunidades de construcción de estrategias de cuidado.

En adelante -y ya en una etapa más avanzada- este grupo se asume como *colectivo docente*, y empieza a delinear estrategias de cuidado.

Algunas de estas estrategias son pensadas para operar dentro del ámbito institucional, mientras otras trascienden el mismo para incluir a todo el sector docente.

“Ayuda a estar bien un clima de trabajo saludable”. Y un clima de trabajo saludable en sus particulares condiciones de trabajo *se apoya en los afectos*. Se plantean que este *saber alcanzado* debe ser socializado con el grupo de compañeros que trabajan en el turno contrario al suyo. En consecuencia: a) El cuidado del otro ha pasado a ser una tarea incorporada a la cotidianeidad, demandándose recíprocamente un compromiso en este sentido. b) El juego de las relaciones de poder constituyen un desafío más para ellos. La construcción de un clima saludable de trabajo, que enfrente y no tape los conflictos, les exige un trabajo activo. c) Como las maestras que son madres priorizan la salud de los hijos y la situación de descuido personal es mayor, el grupo de compañeras comienza a controlarse y recordarse que tienen que efectuar la consulta médica necesaria.

Condiciones de trabajo

“Es imposible imaginar, por ejemplo, una escuela con 20 maestras trabajando por su sueldo, sin brindar tiempo extra ni trabajos extras a la escuela. *La escuela se cae*”.

Respecto de *este saber* concluyen (dado que se asumen más compromisos de los que realmente se pueden llevar a cabo, en pos de no romper el delicado equilibrio instalado en el grupo, a costa de sí mismos) que hay que poner límites -para preservar la salud- en las actuales condiciones de trabajo.

Esta decisión de poner límites, los lleva a repensar, por ejemplo, la distribución de tareas, con un sentido más solidario. (En el comienzo de este año las maestras desarrollan un “proyecto de redistribución de alumnos con dificultades”, situación que en años anteriores recaía en una sola maestra, a la par que se genera un trabajo de incorporación de los padres a la escuela).

Otro de los *saberes socializados* por este grupo tiene que ver con la bonificación por presentismo. Reconocen que si bien es cierto que el presentismo implica una bonificación importante en el salario docente, para no perderlo se asiste enfermo al trabajo.

Sostiene que -en algunos casos- con la implementación del Art. 30¹⁰ se han “solucionado” muchas situaciones cuando no se les concede licencia por salud.

Expresan:

“Se apela al 30 del mes, y si es necesario, al día siguiente al 30 del mes próximo, y al 3º día se presenta a trabajar *aunque sólo esté mejorada*”.

Acuerdan que esto no resuelve el problema de base, el del cuidado de la salud. Llegan a pensar incluso en una modificación al Convenio Colectivo de Trabajo, sea por que en la constitución del salario el presentismo debe ser incorporado, sea porque las licencias por salud no afecten la bonificación por presentismo, como sucede en la actualidad con el Art. 30¹¹ del Convenio vigente para Santiago del Estero.

¹⁰ el artículo 30, del Anexo 3 del Régimen Previsional para los Trabajadores de la Educación de Santiago del Estero, comprendidos en el Convenio Colectivo de Trabajo N° 98/90, dice: “**Día femenino:** un (1) día por mes con goce íntegro de haberes, el que se justificará a la sola presentación de la solicitud respectiva. El mismo no afectará concepto ni presentismo.”

¹¹ En el caso de los docentes suplentes, el artículo que otorga similares beneficios lleva el N° 42.

Con estas consideraciones están pensando ahora en una organización que trasciende el ámbito escolar, y que los incluye como formando parte de un sector social, el de los trabajadores de la educación.

En una etapa posterior de la investigación, con el primero de los grupos, trabajamos cuestiones tales como: el modo en que opera el *imaginario social* en la cultura institucional, cómo juegan en ellas las fuerzas de lo instituido y de lo instituyente.

Esta tarea abrió un camino directo para mirar la vinculación que existe entre la trama institucional y el malestar docente.

Por lo tanto, la discusión sobre el cuidado de la salud pudo avanzar desde la *victimización* provocada por las *fatalidades de una cultura institucional endurecida, sentida como inmodificable*, hasta la problematización de las situaciones de trabajo.

Estas son ahora vistas desde la perspectiva de su incidencia positiva o negativa en la salud de todo el colectivo docente, desde el papel que juega cada uno como sujeto actor de esta comunidad, desde los compromisos de acción a asumir para producir las modificaciones necesarias (*de aquello que los enferma*) en el medio ambiente de trabajo.

A partir de ese momento, este grupo *alcanza una visión común* sobre las condiciones que hacen que el clima de trabajo en el que se mueven cotidianamente, sea un clima saludable, o un clima que los enferma.

También comparten el deseo de transformarlo en un medio ambiente de trabajo más saludable, y llegan a establecer compromisos de acción para producir las modificaciones deseadas. Destacan como *condiciones claves*:

1. la comunicación fluida entre pares, enfrentando decididamente el “doble discurso”.
2. instituciones pequeñas, o de reducido número de alumnos, que faciliten el encuentro y la convivencia, y por ende hagan posible climas más saludables.
3. las relaciones de poder, que atraviesan la institución, influyen agudizando los conflictos y volviendo agresivo el clima institucional.
4. el nivel de protagonismo de los actores dentro de la institución.

Hemos orientado los *talleres de reflexión* en la misma línea trabajada por María Angélica Caino acerca del *“sufrimiento psíquico”* del docente, pues -como ella lo sostiene “es imposible comprender el malestar docente y su sufrimiento psíquico, si no se lo considera en el marco social más amplio que lo contiene: a) a la sociedad en general; b) la institución escolar (su funcionamiento y el clima escolar), y c) los estudiantes.”

En consecuencia, en el desarrollo de estos *talleres*, apostamos decididamente a poner a disposición del docente, explicaciones y/o interpretaciones que ayudaran a *desnaturalizar* las condiciones en las que se configura su malestar, a descubrir los caminos concretos a recorrer para su modificación, y a *“constituirse en protagonistas de la superación de su propio sufrimiento”* (Caino)

Compartimos con María Angélica Caino que “sostener las injusticias derivadas del aumento de la pobreza en el mundo requiere crear y recrear una cultura sensitiva, de poco esfuerzo, disciplina y conocimiento, sin demasiada identidad ni compromiso con nada”.

Se vuelve *vital*¹², en el sentido más pleno del término, que todos nosotros podamos “romper con esta cultura” y en los Talleres -con los maestros- hemos iniciado un camino que, poniendo en tensión “lo dado”, los valores y conocimiento, les posibilite ubicarse en su lugar de trabajo desde una *función instituyente*, que abra a las transformaciones sociales y que -como dice Caino- “esté constituida por el *trabajo con sentido*”.

La decisión tomada -como grupo responsable de estos talleres- de trabajar en la línea señalada tienen como supuesto teórico *“una perspectiva interpretativa del malestar docente y de su sufrimiento psíquico”*, explicitada por la autora antes mencionada.

¹² *Vital*: nos referimos a una vida plena, en el sentido de recuperar la utopía, de vivir comprometido con su tiempo y su circunstancia y no meramente sobrevivir..Por lo tanto “no es estar ni permanecer” -como dice la canción- sino que es “honrar la vida”.

En el desarrollo del trabajo de investigación hemos vivido fuertemente la dificultad que tiene el docente de salir de la situación que lo tiene entrampado. Asumir su propia emancipación le exige tener la posibilidad de trabajar seriamente en la reconstrucción de su propia autoestima, en su integración activa a la vida sindical y en la recuperación de su rol de formador.

De allí nuestra preocupación por abordar nuestro trabajo desde el eje problemático de la salud, no porque sea el único, sino porque entendemos que es el más movilizador.

Conceptos con los que trabajamos

Instaladas en una perspectiva que tienda la mirada a todo lo recorrido con los maestros y maestras, a lo largo de este proyecto, se puede advertir con claridad que las categorías de *antigüedad*, *formación*, *género*, *autoridad generacional*, *inercia burocrática*, atraviesan y tiñen toda la explicación que se pueda esbozar acerca de la percepción y de la comprensión que los docentes alcanzan sobre el cuidado de su salud.

-La categoría "*antigüedad*" aparece representada en los protagonistas de nuestros talleres, docentes que se incorporaron a la actividad en diferentes momentos históricos.

-A su vez, esta categoría remite directamente a la categoría "*formación docente*", la que nos dice acerca de los supuestos ideológicos presentes en los proyectos políticos educativos desplegados en diferentes épocas, en la historia de la educación argentina, y que operaron y operan de manera paradigmática en las instituciones educativas.

-La categoría "*género*" refiere al modo particular de constituirse en sujeto femenino o masculino frente a la sociedad. En el ámbito de la docencia, esta categoría se torna insoslayable, por la fuerte presencia femenina en el trabajo docente. Y en el plano de la salud, ayuda a entender comportamientos concretos de las maestras.

-Lo mismo se puede decir de la categoría "*autoridad generacional*", entendida como el lugar de reconocimiento que alcanzan maestros de mucha antigüedad, por la fuerte valoración social y de sus pares, de la experiencia acumulada en el ejercicio de su rol de formador.

-Respecto de la categoría "*inercia burocrática*", se puede decir que alude en este caso a mecanismos que se han instalado y que funcionan casi "automáticamente" al interior de las instituciones escolares, como modos de accionar frente a situaciones de incertidumbre. Ninguna de estas categorías alcanza a dar cuenta de manera total de los distintos aspectos de la problemática de la salud de los docente abordados en este trabajo.

Los tres relatos biográficos que a continuación se transcriben son -para nosotras- representativos de cómo operan tales categorías en la vida concreta de estas maestras.

En los tres casos están presentes de un modo indisociable, pero con improntas diferentes:

Maestra Nº 1

- "Tengo 55 años, en abril cumpla 56. Tengo 36 años de antigüedad, reconocidos. En realidad, trabajados tengo 38. Pero en la Nación, las suplencias que hice en los primeros años eran discontinuas y no se sumaban.

Me recibí en la Normal. Soy Maestra Normal Nacional. Ingresé en el año '63. Trabajé 8 años como maestra rural. En Zona "B". Viajaba todos los días. Viajábamos en jeep, sentadas atrás, en unos tabloncitos. Me levantaba a las 4 de la mañana, para cocinar y dejar la comida para mis hijos. A las cinco salía y estaba regresando a las 15 .. 15,30. Aproximadamente a las 5 ó 6 (hs.) ya salía de vuelta porque siempre trabajé en dos partes. En ese momento lo hacía en un Centro Educativo, en el Barrio "La Isla", detrás del Matadero, una zona marginal. Teníamos que salir a buscar a nuestros alumnos, para garantizar asistencia, porque si la supervisora llegaba y no había número suficiente, te cerraba el Centro.

Soy titular desde el año '75.

Empecé con problemas de columna más o menos en el año '74, seguramente por los viajes, entre otras razones. Ello motivó que me dieran "*función pasiva*" en el '96.

Cuando estaba en el campo me pasaba doblada, banco por banco. Hasta que todos mis chicos aprendían no me volvía. ¿Qué perspectivas veo?. Esperar hasta los 65 para jubilarme!. Te imaginas ... Hay días en que no puedo de dolor de piernas, de cabeza...

Yo en este momento -por ejemplo- te veo borrosa, como doble. Es por mis cervicales. Si sobrevivo es porque mi hijo, fisioterapeuta, me da masajes todos los días. Las tareas de escritorio me matan: estar inclinada escribiendo... ¡no puedo!

¿Qué cosas puedo hacer? Y... muchas. Aquí por ejemplo, la directora me pide: - "andá a darle una mano a fulanita, que no puede resolver tal cosa". - Y yo voy. A orientarla. Aquí somos muy cooperativas. Incluso la supervisora le dijo a la directora que me mandara a hacer observación y registro de clases. Las chicas a veces me consultan...

Pero en la otra escuela es imposible!. Hay compañeros que son muy... suficientes. ¿ni pensar en observarles una clase! Le dije a la Directora que no me mande más.

Yo sé que a las chicas de ahora no les va a pasar lo mismo que a nosotras. Las chicas de ahora no se entregan, como lo hacíamos nosotros, de mesa en mesa... con cada niño, ...hasta que aprendían, hasta ver el fruto!. Para ellas no es así: si aprenden, aprenden..."

- Se destaca en el relato de esta maestra, su fuerte vocación y compromiso con la profesión. Manifiesta nostalgia por una época en que su trabajo era valorado socialmente. Se siente intelectualmente capacitada para la enseñanza, sólo "que el cuerpo ya no responde".

Esto abre la necesidad de redefinir -a través de la discusión gremial- la "función pasiva": qué tareas implica, según la patología que la determina, de modo de no agravar más la situación de deterioro de la salud. A la vez, la posibilidad de aprovechar los múltiples saberes construidos en el ejercicio del rol, para ser transmitidos a las nuevas generaciones desde los espacios institucionales de trabajo y de formación docente.

Maestra N° 2

Se describe aquí el caso de una trabajadora de la educación de mediana edad, cuyo deteriorado estado de salud evidencia por un lado, la carencia de información oportuna y adecuada acerca de su cuidado, y por otro, refleja dramáticamente cómo la situación económica condiciona la atención de la salud, colocándola entre las últimas necesidades personales a atender.

- Esta maestra tiene cincuenta años, y veintiuno de antigüedad en la docencia. Lo primero que llama la atención en su aspecto es su cara siempre sonriente... (en su boca no existen piezas dentarias).

Nos cuenta que ejerció la docencia en una escuela del interior, y recién hace dos años fue trasladada -por concurso- a la ciudad. Trabaja actualmente en una escuela urbana a la que asisten chicos que viven en situación de pobreza.

- *"Soy nueva en esta escuela. Ganadora del concurso de julio del 98. No estoy frente al grado. Tengo cambio de funciones. El médico a veces me dice que yo tengo que tener mis licencias, que tengo que hacer reposo... por mi artrosis. Esto puede ser porque he tenido muchos hijos, ocho, nueve... porque uno murió. En un embarazo, en el parto, he tenido problemas. Para mí que se me produce ahí una hernia de disco, lumbar, y en la cervical"*-

Una de sus compañeras aporta: -*"Así como la ven, yo nunca la he escuchado que esta mujer se queje"*-

- *"¡Es que vengo a trabajar y me olvido de todo!"*

A los cincuenta años, esta maestra reconoce que fue perdiendo una a una sus piezas dentarias porque concurría al dentista "sólo para extracción", obligada por el dolor.

"Al principio creía que era por los embarazos, pero después mi médico me informó que eso no tenía nada que ver" -recuerda- cuando le preguntamos a qué atribuye la pérdida de sus dientes.

Ella es consciente de las dificultades que su situación le ocasiona: - *"Y ... no puedo hablar, no puedo pronunciar algunas letras. Comer, tengo que comer todo blando, casi líquido..."*.

Un sobrepeso evidente indica que su dieta básica debe estar compuesta mayoritariamente por hidratos de carbono (alimentos blandos).

Esta maestra sabe también, que en su actual situación, con una familia de ocho hijos, el recuperar la funcionalidad de la boca resulta una ambición inalcanzable:

- “Yo no puedo distraer ni cincuenta pesos de mi sueldo para hacerme la prótesis”, dice. “También tengo una eventración, por las cesáreas, y una hernia de disco, ... y no puedo operarme...”

Maestra Nº 3

-“Tengo 26 años. Hace cinco años que trabajo. No soy titular. Soy Maestra de Educación Básica, y Profesora de Educación Inicial. Mi experiencia de trabajo es sólo en escuelas urbanas. Me realicé los primeros exámenes preocupacionales, al momento de tomar mi primera suplencia. Al intentar renovarlo, el año pasado, me detectaron una anemia. Por esa razón me dijeron que no me darían el certificado médico de aptitud hasta que no inicie tratamiento. Es lo que hice.

Reconozco que los controles médicos son muy importantes. Sé que debemos hacerlos periódicamente. No hay que esperar hasta que nos enfermemos.

Para mí es muy importante haber podido conversar -en los talleres- sobre el cuidado de la salud, para poder conocer las efectaciones que sufrieron mis compañeras, por las condiciones del trabajo. Yo sé que aunque soy joven, tengo que aprender a cuidarme”...

- “Yo esto lo sé, pero no lo hago... como la mayoría de mis compañeras...” -confiesa sonriendo.

En el caso de esta joven maestra, sus escasos años de trabajo aún no han tenido tiempo de dejar su marca. Pero es importante señalar la profunda contradicción que aparece entre lo que dice saber, y lo que realmente hace. Así como la contradicción entre el hecho de tener que cuidar -y enseñar a otros a cuidarse (la educación para la salud, de hecho es un tema transversal en el curriculum), y sus propias prácticas de autocuidado.

Consideraciones en torno al concepto de *resiliencia*

Resiliencia: “conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, *aún viviendo en un medio insano*”.

Para poder definir esta condición de las personas se combinan atributos personales, con los del ambiente familiar, cultural y social. Como la conducta resiliente no es estable en el tiempo, ni tampoco lo es a través de los contextos sociales y/o culturales, es fundamental conocer -mediante la actividad reflexiva y la observación concienzuda- qué atributos personales y qué factores del entorno, pueden favorecer la resiliencia de las personas.

Para ello será menester aprender a distinguir, y a tipificar estos factores, que en adelante, podrán ser tenidos en cuenta como constituyentes -en algunos casos- de las propias condiciones del medio ambiente de trabajo. Así, en instituciones muy jaqueadas por la problemática social del entorno, y el emprobecimiento de los propios trabajadores, (como es el caso de una de las escuelas donde se desarrolló esta investigación) propiciar espacios de comunicación, promover redes de sostén afectivos, potenciar la colaboración solidaria entre pares, pueden convertirse en elementos centrales que ayuden a desarrollar resiliencia “aún a pesar de las adversidades”.

Este es el aporte del concepto de resiliencia: “ponerle nombre” a estas potencialidades y fortalezas básicas, y así distinguir las condiciones personales y las del medio social que favorecen o limitan su desarrollo.

Dado que este concepto alude a la “capacidad de recuperarse ante la adversidad” - en el marco de nuestra investigación- fue particularmente importante observar y revisar, junto con los compañeros, aquellas condiciones que posibilitan abrirse a un desarrollo más sano y positivo.

Pero, estas consideraciones no deben hacernos olvidar que contribuir a desarrollar resiliencia no debe ser una valla para -a la vez- discutir y pelear por modificar las situaciones estructurales que, en el sistema educativo y en la sociedad misma, generan malestar, ahondando el sufrimiento psíquico de los trabajadores. Se trata pues, de un proceso paralelo, en el que por un lado, se trabaja en la reflexión con los docentes desde la propia escuela, y por

otro, se promueve la sindicalización y la actividad reivindicativa de los derechos de los trabajadores desde su espacio natural de defensa: el sindicato. *Promover la capacidad individual de resiliencia no puede ni debe hacernos olvidar la necesidad de promover por encima de todo, fraternidad, solidaridad, esfuerzos colectivos, para -como afirma un concepto de salud¹³- a través de la organización y de la lucha, modificar las condiciones que generan enfermedad”.*

Acerca del análisis de las practicas (desde la perspectiva de Michel de Certeau).

Respecto de las prácticas que los docentes de dos escuelas de Santiago del Estero ponen en juego para sobrevivir en una cotidianeidad muy amenazada, con resultados desastrosos en el plano de su salud física y mental, y desde los aportes teóricos de Michel de Certeau, pudimos avanzar en una comprensión de las mismas en términos de relaciones de poder entre el colectivo docente y la patronal: el Estado Provincial. Esto por lo siguiente:

Muchos docentes hacen hoy el esfuerzo por distanciarse de sus propias prácticas para intentar mirarlas críticamente, buscando desnaturalizarlas. Pero siempre la intención que los anima es la de *instalarse en ellas para comprenderlas, hacer su génesis y superarlas, trátase de las prácticas áulicas como de las institucionales*. (incluimos en estas últimas las prácticas gremiales).

La propuesta de Michel de Certeau -en su obra “L`invention du quotidien” nos lanza en otra dirección, cual es la de visualizarlas -en tanto prácticas sociales- como el juego de tácticas de lucha que aciertan a desplegar los sectores más débiles para equilibrar la presión -poder- de los sectores más fuertes, desde lo que no les es “propio”, porque el que detenta el poder no se lo reconoce como su espacio de acción, y jaquearlo así -momentáneamente- en su propio terreno, haciendo tambalear sus estrategias, cuestionándolo.

El uso masivo del Art. 30 que hacen las maestras en Santiago del Estero (inasistencia -una al mes- sin incidencia en el presentismo), planteado desde la óptica de Michel de Certeau, dice de las tácticas que el sector docente pone en juego en la lucha por su supervivencia frente al orden hegemónico vigente en la sociedad argentina, con fuerte impacto en la educación provincial. Es que este uso masivo del “día femenino” (como se lo conoce) no es otra cosa que una *práctica social concreta* que se establece coyunturalmente, como respuesta a una situación fuertemente conflictiva (el estar enfermo o no y usar dicha franquicia para no perder la bonificación por presentismo), en un espacio *público* que es el de la escuela en Santiago del Estero, pero en el que las identidades e intereses particulares se enmascaran detrás de un único rostro: el de un sector social, el de la mujer y maestra, atendiendo exigencias propias de su género. Exigencias que por otra parte devienen derechos de la mujer maestra por estar reconocidos en convenio colectivo de trabajo.

Tomamos de Michel de Certeau particularmente el concepto de *táctica* -por oposición al de *estrategia*-, pero sabiendo que la racionalidad de tales prácticas -*teoría*- hay que buscarlas en el interior de las mismas y no en un sentido agregado “pensado”- por otros que sus propios actores.

Mostrar la asimetría del poder en las prácticas sociales que nos ocupan puede parecer una obviedad en la Argentina de hoy (año 2.001). Hacerlo, no obstante, permite -a la vez- meternos de lleno a un análisis *polemológico* de las mismas, que es el propuesto por de Certeau.

El sector docente, desde el traspaso de todos los servicios educativos del orden nacional a las respectivas jurisdicciones provinciales y municipal (para el caso particular de

¹³ Citamos aquí -por ilustrativos de este modo de pensar, dos conceptos de entorno a la palabra a salud -del Seminario de Atención Primaria de la Salud y Participación Popular, año 1985, La Matanza-Pcia. De Bs.As.- CODESEDH: “entendemos que la salud no es sólo la falta de enfermedad, sino la capacidad de lucha individual y social para modificar las condiciones que limitan la vida”. Y este otro, de Enrique Pichón Riviére: “Todo criterio de salud reúne una concepción del hombre en una actividad transformadora que tiene su motor en la necesidad, y donde la elaboración de un criterio de salud significa el análisis de las formas de relación del hombre con el mundo. El sujeto es santo en la medida en que aprehenda la realidad en una perspectiva integrada y tenga capacidad para transformar esa realidad -transformándose a la vez- él mismo”.

Capital Federal) y la sanción de la Ley Federal de Educación (acaecidos ambos en 1.993), transita en su lucha gremial en Santiago del Estero (al igual que en otras provincias) por un período de llamémosle “resistencia pasiva”, mientras desde la cúpula oficialista el proyecto neoliberal despliega -sin falsos pudores- su estrategia de concentración de mayor poder económico -por ende político- en unos pocos, con una clara exclusión de los sectores populares, integrado ahora también por sectores medios empobrecidos. Incluso más, el poder ha logrado confinar a los distintos sectores -en sus acciones de protesta- a sus reducidos ámbitos de trabajo. En el caso de los maestros de esta provincia a movimientos muy particularizados por reclamos salariales puntuales. Más aún, esto último contribuye a afirmar que la “nación” es el lugar que el Ministerio de Educación (al igual que los otros ministerios) ha determinado para sí como aquel desde el que se mira al país pretendiendo operar unilateralmente sobre la vida -proyecto educativo- de todos los habitantes de la República Argentina. La Nación es el espacio que se ha delimitado para sí el poder dominante, pues deja fuera -a las provincias y/o municipalidades- toda situación de conflicto que ponga en cuestión el modelo político-económico hegemónico.

Así planteada la asimetría del poder las prácticas de los sectores más débiles (en nuestro trabajo el de los docentes) devienen argumentaciones de lucha y refieren a las *tácticas* en el análisis *polemológico* de Michel de Certeau.

Ahora bien, si los movimientos tácticos son desplazamientos que realizan los sectores empobrecidos hacia el lugar del otro -poderoso que lo excluye- el *espacio público de la escuela* sería el espacio del otro dominante tomado temporariamente por los maestros de las escuelas santiagueñas para demandar por el descuido de su salud y olvido de sus derechos. El conflicto -recluido hasta ese momento al ámbito particular de cada individualidad docente- es instalado en la escena de lo público, obligando al poder a replantear sus estrategias. Todos los docentes pueden decir lo suyo y esto no es otra cosa que su práctica cotidiana. Claro que no se trata solamente de uno o dos maestras de algún rincón perdido de la provincia, es todo un sector social que apela al uso del Art. 30 para equilibrar la presión de lo que vive como injusticia.

El uso dado a los bienes culturales, en esta caso al Art. 30 del convenio colectivo de trabajo es indiscutiblemente otro. Es aquí donde aparece el sentido nuevo que las tácticas puestas en juegos van construyendo. Porque en el relato -articulación- de cada uno de los movimientos actuados en la escuela y desde la escuela, se va instalando la crítica. Michel de Certeau diría que estos nuevos usos de los mismos objetos, esta reapropiación constante, estos modos diferenciados de leer un mismo texto “*el de la propia práctica docente*”, permite disolver el texto unitario dado por el discurso oficial, permite construir *una teoría de la práctica*. Además, todo lo que se hace en la escuela se hace con el otro -docente, padre, alumno- no para imponerles su verdad sino para tomar temporariamente el espacio del poderoso, del que domina. Y al hacerlo va trazando itinerarios de mayorías; va enseñando *un nuevo sentido en acción*, un *saber hacer* que no requiere discurso estratégico que lo explicita, lo anticipe o justifique; va transformando la realidad en relaciones de poder: el Art. 30 no es ya la franquicia que tiene la maestra para no ir a trabajar en uno de los días de su período menstrual, sino que es el día de pausa -descanso- que mensualmente se toman las maestras, varias al mismo tiempo, sin que pongan en riesgo la bonificación por presentismo.

Reflexión final

Así como nuestro objeto de investigación se constituye en una práctica social que se despliega en un determinado contexto socio-político-histórico, de igual modo nuestro hacer investigativo -en tanto práctica social- también acontece en una determinada época, condicionado por factores que desde lo socio-político operan sobre nosotras y sobre nuestra producción.

Sabedoras de los mecanismos de poder que actúan sobre los sujetos históricos, para legitimar un pensamiento único en lo ideológico, en lo político, en lo económico, y también en el hacer investigativo, hemos asumido el compromiso de problematizar la realidad cotidiana y profesional de nuestros compañeros trabajadores de la educación, para desnaturalizar la injusticia, la resignación, la adaptación y la pasividad que nos invade.

Y desnaturalizar es para nosotras “traspasar con una pregunta la apariencia natural de los fenómenos para descubrir la trama de los factores que dan cuenta por qué las cosas son como son y no de otra manera” -según lo entiende María Teresa Sirvent.

Pero claro, los destinatarios de nuestro trabajo no son los sectores que consumen conocimiento para seguir sosteniéndose en el poder, sino el “otro”, ese “otro de las mayorías marginadas, discriminadas y víctimas de la explotación social” (Sirvent). Este otro en nuestro caso son los maestros de Santiago del Estero con quienes compartimos un proceso de aprendizaje y de construcción de conocimiento que sea instrumento “para la conciencia crítica y la acción colectiva”, en una temática como lo es la *salud docente, porque responde a nuestra vísceras*.

Sobre todo para recuperar con nuestros compañeros de trabajo instancias colectivas de participación, que permitan la *objetivación de la realidad cotidiana de la que forma parte*, y la producción de conocimiento “con nuevas preguntas, hipótesis y categorías de análisis, emergentes de una construcción colectiva donde se confrontan el saber cotidiano y el saber científico” (Sirvent).

Bibliografía

- Caino María Angélica**, “Una perspectiva interpretativa del malestar docente y su sufrimiento psíquico”, en *Malestar Docente. Análisis y propuestas de acción*, Coedición Edic. Novedades Educativas/CTERA/APBA (Asociación de Psicólogos de Bs. Aires), Año 6 N° 30, set/oct, 1999.
- CODESEDH** (Comité de Defensa de la Salud, la Etica Profesional y los Derechos Humanos), “La Salud. Diálogos del Pueblo. Curso de Atención Primaria de la Salud y Participación Popular”, Buenos Aires, 1989.
- de Certeau, Michel**, “L’invention du quotidien”, Edit. Gallimard, 1990.
- Díaz Esther** (editora), “El imaginario social y las características de la ciencia”, en *La ciencia y el imaginario social*, Edit. Biblos, Bs. Aires.
- Kotliarenco María Angélica; Cáceres Irma; Alvarez Catalina** (editoras), “Resiliencia. Construyendo en la adversidad”, CEANIM (Centro de estudios y Atención del Niño y la Mujer), Santiago de Chile, 1996.
- Rojas Soriano Raúl**, Guía para realizar investigaciones sociales, Plaza y Valdez editores, México, 1998. “*Teoría e investigación militante*”
- Saforcada Enrique**, Psicología sanitaria. Análisis crítico de los sistemas de atención de la Salud, Paidós Tramas Sociales, Bs. Aires, 1999.
- Silva Giselle**, “Resiliencia y violencia política en niños”, Colección “Salud Comunitaria”, Serie Resiliencia, Universidad Nacional de Lanús, Argentina.
- Sirvent María Teresa**, “Políticas de investigación educativa y formación docente”, en *Rev. Cuadernos de Educación. Serie Formación Docente*. CTERA/Esc. Marina Vilte, Año 2 N° 3, set. de 2000.
- Tollo Miguel Angel**, “Salud mental y educación”, en *Malestar docente. Análisis y propuestas de acción*, Coedición Edic. Novedades Educativas/CTERA/APBA (Asociación de Psicólogos de Bs. Aires), Año 6 N° 30, set/oct, de 1999.
- Vasilachis de Gialdino Irene**. Métodos cualitativos I. Los problemas teórico epistemológicos, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1.993.
- Vázquez Silvia Andrea y Balduzzi Juan**. De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente. 1.957/1973, Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” (CTERA), Buenos Aires, abril de 2000.
- Wainerman Catalina, Sautu Ruth** (compiladoras), *La trastienda de la investigación*, Editorial de Belgrano, Bs. Aires, 1997.