

RECUPERANDO LAS VOCES DE LOS DOCENTES¹

Autores
Stasiejko, Halina
Nogueira, Alicia
Taboas, Beatriz

Introducción

En el marco de la asignatura Psicología Educacional del grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y de la Licenciatura en Educación Inicial se realiza un Trabajo de Campo a fin de recabar y analizar las “teorías implícitas” de los docentes acerca de cuestiones problemáticas, tales como el “fracaso escolar” y el “rol del agente psicoeducativo en la institución escolar”, entre otras.

Tomaremos, para considerar en el trabajo para estas Jornadas, el período que va de 1997 a 2003 centrándonos en las entrevistas tomadas en estos dos años específicamente.

Al releerlas y compararlas nos damos cuenta más explícitamente de los cambios producidos en ellas. Las de 1997 son entrevistas mucho más cerradas, que apuntan a obtener datos precisos en relación a los temas propuestos. Las de 2003 son más abiertas, buscan conocer el punto de vista del entrevistado e intentan percibir la realidad tal como la percibe el docente, sin juicios previos, sin evaluar sus opiniones, comprendiendo e interpretando de manera holística a esa persona que dialoga con el entrevistador.

El por qué de este cambio lo podemos encontrar (si nos centramos en los factores específicos) en la incorporación de nuevas líneas teóricas por un lado y en la reflexión constante a partir de la práctica que significó trabajar sobre esos encuentros con docentes (más de cuatrocientos en estos siete años).

La lectura, discusión y reflexión acerca de las entrevistas, se fue haciendo cada vez más profunda y despojada de preconceptos, escuchando sus voces en toda su magnitud, no desde un lugar de saber previo sino de un espacio de conocimiento a construir conjuntamente. Dentro de este marco, cobra mucha importancia una actividad que proponemos a los estudiantes al comenzar la cursada, que consiste en expresar por escrito sus opiniones acerca de los temas sobre los que más tarde indagarán en las entrevistas a los docentes, con el propósito de facilitar la comprensión del propio punto de vista y evitar que éste obture un diálogo fluido por proyección sobre el entrevistado.

¹ VII Jornadas Nacionales de Cátedras de Neurociencias - II Jornadas Regionales de Investigación en Neuropsicología. Universidad Nacional de Luján- 26,27 y 28 de agosto 2004

En este momento consideramos importante trascender los límites del Trabajo de Campo para que estas voces puedan ser escuchadas en otros ámbitos y nos permitan alcanzar nuevas interrogaciones, posibles interpretaciones y propuestas de cambio en las acciones.

Con el propósito de generar una producción analítica sobre las mismas, nos resultó interesante explorar las voces de los docentes, sus formas de enunciación, los significados y los sentidos con que se refieren a las prácticas, al ejercicio de la función, el desarrollo del oficio y las condiciones laborales y contextuales. Seleccionamos estos puntos del abundante material recopilado debido a que nos parecen significativos ya que podrían representar dos momentos claves en el proceso de constitución de la identidad docente: el inicio de sus representaciones acerca de la profesión, y la actualidad, donde se sintetizan las representaciones construidas a lo largo de su práctica profesional y donde creemos que juegan un papel importante las condiciones laborales.

Las transformaciones socio-histórico-políticas, que como sociedad nos atravesaron en los últimos siete años, se han entrelazado con las condiciones de trabajo y de vida, y los modos de llevar adelante el ejercicio del rol docente.

En el recorrido que realizamos se hacen visibles los modos en que tales transformaciones se permearon en las voces de los maestros al referirse a sus historias de prácticas.

En esta ponencia presentaremos nuestras primeras sistematizaciones, interpretaciones e interrogantes, que avanzan hacia la realización de una investigación de mayor amplitud y profundidad.

Los ejes teóricos que tenemos en cuenta

Seleccionamos algunas categorías teóricas, correspondientes a diferentes producciones, como marcos para nuestra mirada sobre el cuerpo de las entrevistas analizadas. Primordialmente las ideas de “voz”, “apropiación” y “enunciado” desde los desarrollos de Mijal Bajtín; “discurso narrativo” y “negociación de significados” enmarcados en la tradición de la Psicología Cultural (J. Bruner) y el concepto de “teorías implícitas” trabajado por María José Rodrigo y colaboradores.

Con distinto énfasis, todas estas perspectivas sostienen un denominador común, el factor formante de la cultura en la construcción de significados y sentidos que organizan la experiencia, estrechamente entrelazados con la historia de prácticas de los actores culturales en sus contextos.²

En los espacios habilitados por la cultura se constituyeron las historias de las prácticas de cada docente entrevistado; en el curso de las mismas los usos del lenguaje, la interacción

² J. Bruner advierte que “Nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación. (...) Es decir vivimos públicamente mediante significados públicos y mediante procedimientos de interpretación y negociación compartidos” (p. 28 – 29 - Actos de Significado).

comunicativa y las variaciones en la complejidad del contexto fueron factores determinantes en la construcción de sus significados y producción de sentidos.

Comprendemos que las entrevistas, asimismo constituyeron un espacio de encuentro comunicativo y un vehículo que permitió hacer públicos los significados de las experiencias de los actores involucrados. Consideramos que los discursos narrativos producidos en las entrevistas entretejen marcas, articulando formas canónicas y la comprensión personal del mundo y de la cultura escolar. Dirigimos hacia allí nuestro análisis en busca de las tramas que fundamentan las creencias, compromisos y valoraciones de los docentes.

Los desarrollos de M. Bajtin nos permiten comprender que las emisiones concretas reflejan tanto la circunstancia comunicativa en que tiene lugar, el contexto más amplio donde se incluyen las relaciones sociales, como los deseos, sentimientos y creencias personales del hablante. Las palabras, expresadas por una “voz”, incorporan los sentidos que circulan en los contextos y conservan la faz subjetiva al reflejar la realidad. El habla cuando se moldea en forma de “enunciados” pertenece a un sujeto concreto e individual que vive en un momento histórico y social particular. Es así que un “enunciado” materializa una “voz” que expresa un punto de vista, establece, marca y diferencia valores.

Buscamos recuperar las voces que particularmente explicitan los sobreentendidos, lo invisible por muy conocido y lo empaquetado por tantas veces escuchado. Si los valores comunes, las condiciones reales de vida y las transformaciones históricas muchas veces llegan a sobreentenderse, dejaremos que las voces de los docentes, con sus componentes subjetivos, nos las relaten.

Completando los ejes centrales de nuestro marco teórico, venimos a destacar que las personas relatan y enuncian apoyadas en lo que se ha denominado sus “teorías implícitas”³.

Las concepciones implícitas son construcciones personales que conforman el sustento, necesario y en mayor parte invisible, para tomar decisiones y darle sentido a las variadas situaciones vitales y cotidianas.

Es importante destacar que los contenidos de la teorías implícitas, si bien son un patrimonio individual, no se organizaron en forma solitaria, ya que se van construyendo en la participación de interacciones sociales en la cultura de pertenencia. Elaboradas en el seno de los distintos grupos, que comienzan desde la crianza, conforman conjuntos más o menos organizados de significados que se activan de modo flexible para adecuarse a diversos tipos de demanda y con el fin de cubrir necesidades y metas variadas. Se expresan en dos niveles funcionales, el nivel de conocimiento y el

³ María José Rodrigo y colaboradores (1993). Si bien este concepto deriva de producciones cercanas al modelo de la Psicología Cognitiva del procesamiento de la información, en su desarrollo, se fueron acercando a un modelo de comprensión cultural de los procesos mentales.

nivel de creencia. La persona opera en el nivel de conocimiento cuando utiliza la teoría de manera declarativa reconociendo y discriminando entre varias ideas y posiciones, en tanto que en el nivel de creencia, las teorías son usadas de modo pragmático para realizar inferencias prácticas, predecir sucesos y actuar en lo inmediato. Las síntesis de conocimientos, entonces, constituyen un repertorio de modelos culturales sobre un mismo fenómeno pudiendo ser compartidas y negociadas de manera explícita. En tanto, las síntesis de creencias son versiones de significados de carácter más implícito que crean en el sujeto la ilusión de realismo y objetividad en la interpretación del mundo circundante. Síntesis de conocimientos y de creencias se entrelazan en las narraciones de los docentes.⁴

Compartamos algunas “voces”

¿Cómo fue que elegiste ser docente?

- *“...mi vocación yo creo que la tengo desde que nació. Porque te voy a contar que yo le escribía las puertas a mi madre...”* (2003, 50 años F, 26 años de antig)
- *“...las satisfacciones son muchas pero... es cansador, es desgastante (...)dedicarse a la docencia es por gusto, porque realmente es un sacerdocio.* (1997: 46 años, F, 26 antig.)
- *“...en realidad yo siempre, de chiquita, quise ser maestra, yo jugaba con mis amigas en el barrio, en la esquina y organizaba en el patio de mi casa un aula con mi hermana.”* (2003, 45 años, F., 24 años de antig.)
- *“...yo por vivir en una ciudad distante en cierta forma de Bs. As. ...y por no contar en ese momento con universidades más cerca ... yo fui a estudiar una carrera universitaria y desistí por la no adaptación a la ciudad .. y me vine acá y la única alternativa era la docencia, cosa que me gusta, me apasiona”* (2003, 37 años F, 12 de antig.)
- *“...yo desde chica... mi mamá es docente y yo la veía trabajar, este... me gustaba lo que ella hacía cuando venía de la escuela, (...) yo siempre de chica jugaba a la maestra y bueno, me gustaba. Fui creciendo viéndola a ella y así decidí estudiar.”* (2003, 32 años F, 11 antig.)
- *“...lo tenía incorporado desde chiquita, desde los juegos...yo siempre supe que quería ser docente...”* (2003, 30 años, F, 10 antig)
- *“... la docencia es lo que siempre me gustó, estar con los chicos ayudarlos, cumplir una función social, a mí no me importaba no ganar plata.”* (2003, 32 años, M, 7 antig)
- *“Y, porque me gusta enseñar, cuando estaba en la secundaria les enseñaba a mis compañeros y me pareció buena idea dedicarme a la docencia, más allá de que quería ser una Rockefeller de la docencia (risas). ...en serio, la idea*

⁴ La construcción de las teorías implícitas es una función invariante de los seres humanos garantizada por tres anclajes integrados en un mismo marco conceptual

Mientras el anclaje Biológico se refiere a que somos una especie cuyo sistema cognitivo está diseñado para los intercambios sociales, y el anclaje Social a que, según Trevarthen, adultos y niños se implican emocionalmente para crear un mundo cooperativo que trascienda las mentes aisladas, el anclaje representacional alude al nivel individual en el cual el individuo es el protagonista de los episodios interactivos y quien realiza las tareas y actividades de su práctica cultural que se inscriben como personales y autobiográficas. El Sujeto, aunque cuente con modelos prototípicos, realiza síntesis personales.

es enseñar, por eso elegí la docencia, más allá de que podía haber elegido otra cosa, pero a mí la docencia me gusta. (...) y me dediqué a E.G.B. porque es la base del sistema educativo” (2003, 27 años F, 6 antig.)

- *“...estaba en casa pensando cómo podía hacer para hacer plata (risas)...” (2003, 28 años, F, 6 de antig.)*
- *“ ... yo estudié el secundario de grande,(...) entonces cuando terminé, con mis compañeras que terminamos en cuarto año decidimos, que aparte que nos gustaba, este... una carrera corta, accesible por el lugar donde vivimos, y aparte que tuviera que ver con algo que nos gustara”(2003, 31 años, F, 4 antig)*
- *“...ya desde chiquitita me gustaba, o por ahí jugaba con mis hermanas o alumnos imaginarios que me hacía, y con un pizarrón y escribir, o agarraba mis propias carpetas y hacía tareas para chicos imaginarios o a mis propios hermanos...” (2003, 23 años, F, 2 antig.)*

La identidad se constituye de manera histórica, y como tal no es un atributo fijo, sino una construcción sometida a transformaciones culturales y deseantes.

Al escuchar a los docentes referirse a su elección⁵, nos llamó la atención la persistente referencia a una vocación localizada en la infancia, la repetida narración donde se ubican muy tempranamente los gérmenes de la elección.

Más allá de la cantidad de años de experiencia y la diversidad de prácticas, en las que son y han sido parte, encontramos la predominancia de teorías implícitas que sostienen una visión tierna e idealizada de la elección: “*de chiquitita*”... “*desde los juegos*”, así como también la presencia de modelos identificatorios femeninos que abonaron esa dirección: “*mi mamá*” ... “*mi abuela*” ... “*la maestra*”.

¿Sólo una rememoración narrativa de recuerdos ubicados en la infancia?

¿Cómo dar cuenta de la coincidencia de voces a pesar de las variedades en las experiencias y las múltiples transformaciones que ha sufrido la identidad docente en la última década?

A lo largo de la historia del sistema educativo se han ido construyendo distintos modelos docentes en relación con algunos discursos que han sido hegemónicos en la configuración de las identidades de los maestros.

El modelo normalista fue, tanto en la Argentina como en varios países de América Latina, la identidad fundadora. El nacimiento de esta identidad formó parte de un complejo proceso cultural que entrelazó la formación de instituciones en relación al estado-nación y el surgimiento de la clase media, entre otros.

A pesar de las transformaciones y de la emergencia de nuevos rasgos identificatorios, la eficacia de esos discursos primarios continúa presente en las voces escuchadas.

Tanto en las entrevistas de 2003 como en las de 1997 los relatos proveen una imagen de realización vinculada a una vocación que, aunque sacrificada, provee múltiples satisfacciones,

⁵ Predominantemente en los registros de 2003, ya que el estilo de consigna de 1997 no favorecía la referencia a los aspectos autobiográficos.

relacionan lo femenino con el ejercicio de la docencia, mencionan el desinterés por la retribución material, la importancia del reconocimiento social y el despliegue en los propios juegos de la niñez de situaciones ritualizadas donde se presentan las marcas perceptivas del ser docente. La maestra es poseedora de un saber y está habilitada para impartirlo: *“escribía las puertas”, “organizaba en el patio un aula”, “estar con los chicos, cumplir una función social”, “con alumnos imaginarios, con un pizarrón”*. El significado de la experiencia se apoya y resume en el uso de determinados objetos, la realización de rituales y el sostén de una posición desigual respecto del alumno.

Pero hay otros aspectos de las mismas voces, donde la ironía, la importancia de la remuneración y la elección estratégica, en función de las posibilidades y los recursos, también se presentifican, fundamentalmente en aquellos que acopian menos años en el desempeño docente: *“quería ser una Rockefeller de la docencia”, “estaba en casa pensando cómo podía hacer para hacer plata”, “una carrera corta, accesible por el lugar donde vivimos, y aparte que tuviera que ver con algo que nos gustara”, “y me vine acá y la única alternativa era la docencia”*.

Estos aspectos de las voces se entretajan con aquellos referidos al modelo más tradicional (normalista), dando cuenta de una configuración compleja, combinada y conflictiva ya que coexisten diversas facetas divergentes entre sí.

Cómo compatibilizar las expresiones de la mítica maestra normalista que cumple una función social, instruye conocimientos y forma niños para el futuro con un presente donde la figura del estado se vuelve cada vez menos sólida, más ausente; donde en los últimos años la docencia se convirtió en una posibilidad de permanecer en el mercado laboral, en una forma de empleo que provee ciertas seguridades.

Algunas voces reveladoras de las condiciones laborales y su variación a partir de las múltiples transformaciones socioeconómicas y culturales

Hace unas pocas décadas, apareció en el imaginario docente la figura del “trabajador de la educación” y, como las creencias son muy difíciles de modificar, vemos que esta representación de su rol coexiste muchas veces con la del apostolado; que la abnegación entra en contradicción con la defensa de los derechos laborales y las demandas por mejores condiciones de trabajo. Seguramente éste será un capítulo en la historia del “oficio de enseñar”, el capítulo enmarcado por la globalización mundial y la mercantilización de la educación. Es posible que dé lugar también a aspectos positivos en la construcción de la identidad docente, en percibir a esta “profesión” como un “trabajo” y al docente como un trabajador entre otros trabajadores: *“En una época ser maestro era un orgullo, ser profesor era un orgullo, después pasó a ser una vergüenza, como diciendo que también ahora de maestro estudia cualquiera, de profesor estudia cualquiera, o ser sirvienta o ser maestra.”* (2003, M, 40 años, 19 años antigüedad. Trabaja en Tercer ciclo, a cargo de Lengua en colegio público.)

Los procesos que forjan las identidades se producen en contextos de interacción, ellos son los que proveen las marcas significantes que se entrelazan con tal construcción. La naturaleza del oficio de enseñar está en íntima relación no sólo con la vida, la carrera realizada (formación y capacitación) sino que además supone un desempeño enlazado con los establecimientos escolares, los vínculos, los pares, las autoridades, las familias y la comunidad.

- *“Calculá lo que es la corrección con 105 alumnos ¿me da para atender alguna individualidad? entonces tengo chicos que vos ves que no hay adelantos, vos te enterás que en la casa hay un bolonqui bárbaro. Ahora voy a tener que atender a una chica de 13 años que se hizo de la calle, yo ya estuve sondeando y ya tengo alguna información, voy a tener que hacer de mamá, de psicóloga ¿y estoy capacitada para resolver algo de su vida?”* (2003, M, 40 años, 19 años antigüedad. Trabaja en Tercer ciclo, a cargo de Lengua en colegio público.)
- *“... la escuela de la tarde me encanta porque ya me acostumbré a ella, la de la mañana no me disgusta, pero es diferente la realidad ... te pone mal ver a los chicos de esa manera, en esa realidad. No sé, un día los chicos esperando, bueno ellos se llevan el plato y a último momento dijeron que no tenían gas. El Estado no les había dado para pagar el gas y no pudieron hacer la comida y se fueron a sus casas sin comer. Les dieron una rodaja de pan y un mandarina, y a veces es la única comida que tienen en el día .. y otros capaz terminan de comer y me dicen: señorita, puedo llevarle a mi hermano ... y se llevan la comida del plato a la casa, tienen hermanos más chiquitos, no sé.”* (2003, F, 31 años, Maestra primer ciclo EGB, Suplente turno mañana y turno tarde en diferentes escuelas. Antigüedad 4 años. Actualmente estudia Bellas Artes.)

No podemos desligar de la tan mencionada “calidad educativa” el contexto vital y el específicamente laboral, en que se desenvuelven los docentes. Debido a esto nos interesó especialmente rastrear en sus palabras elementos que nos llevaran a una mejor comprensión de estos contextos, de las prácticas y vivencias que en ellos acontecen, para comenzar a percibir la trama en la que tiene lugar el hecho educativo.

En este punto, nos resulta de mucha utilidad seguir los desarrollos que distintos investigadores vienen realizando acerca del estrés causado por las condiciones laborales, también denominado “síndrome de burnout”. Zaldúa, G. (1999) cita a Maslach y Jackson (1982) quienes conceptualizaron dicho síndrome como *“un estrés crónico, propio de los profesionales de servicios humanos cuya tarea implica una atención intensa y prolongada con personas que están en una situación de necesidad o de dependencia.”*

En general, las distintas investigaciones apuntaron a trabajadores en el área de la salud, que sienten muchas veces que la vida de un semejante depende de ellos; pero las variables que consideran coinciden ampliamente con las situaciones que se plantean en relación al desgaste que produce el trabajo docente, debido tal vez a que sienten que el futuro de los niños está en manos de ellos.

- *“Hace unos cuatro años atrás vos tenías material en escuelas de nivel económico medio, hoy te encontrás con cada problema que vos decís ¿qué hago? Si no le exijo a este chico le estoy quitando la posibilidad que es la única que tiene de salir de la situación en que está inmerso, por otro lado tampoco podés exigir demasiado porque ese chico*

está envuelto en una situación tan grave, el padre no tiene trabajo, la pérdida de trabajo genera problemas familiares, te encontrás con padres alcoholizados perdidos en la vida, que vienen y te cuentan y vos decís cómo hago?” (2003, F, 31 años, Maestra primer ciclo EGB, Suplente turno mañana y turno tarde en diferentes escuelas. Antigüedad 4 años. Actualmente estudia Bellas Artes.)

“Son chicos a los que les cuesta el doble que a otros chicos de otra posición económica, y nosotros los maestros tenemos que trabajar mucho para cambiarles la realidad en que viven, su realidad, viven una realidad terrible, de pobreza total, de violencia, entonces... acá tenés que ser maestro, enfermero, psicólogo, cocinero... (...) entonces no sabés si lo perjudicás más, porque si no viene más ni siquiera tiene la oportunidad de recibirse y tenerla opción de salir un poco de esa situación.”. (2003: M, 32 años, 7 años antig. EGB 2° ciclo, colegio público rural.

Las características con que individualizan al síndrome son: cansancio emocional, despersonalización, necesidad constante de aprendizaje y actualización, pérdida de la motivación, reducido logro personal, problemas físicos o psicosomáticos.

- *“... estudiar tantos años y romperte tanto para después decir..¿cuánto gano? 400 pesos al mes pero la carrera de ustedes las abre para estar en otros ámbitos...”(2003, F, 31 años, antig. 4 años)*

“...yo creo que mi hernia de disco no es gratuita, me la hice después de estar doce horas laburando, salía desde las 6 de la mañana, volvía a las 6 de la tarde y tenía 1er grado, treinta y cinco pibes a la mañana y a la tarde en la misma escuela. (...) y permanentemente que atame las zapatillas, el cinturón, que esto que lo otro, agacharte, ir venir, repartirte entre un montón de chicos” (2003,H, 32 años, ant 7 año., trabaja en EGB 2 en colegio público rural.)

•

Las autoras, refiriéndose siempre a los trabajadores de la salud, alertan sobre una situación predisponente: la naturalización de condiciones laborales iatrogénicas, y consecuentemente, la imposibilidad de la toma de conciencia tendiente a adoptar medidas preventivas en resguardo de su propia salud. También se refieren a tres etapas en la gestación del síndrome:

- a) exceso en la demanda laboral en recursos materiales y humanos:

“(...) y depende de la clase porque si se llega a dar se puede utilizar la radio, si porque no, y el video sería ideal, pero encima yo tampoco tengo video para poder llevar o conseguir, porque a veces sí, porque si te falta el aparato te falta todo, también hay que ver la necesidad de la escuela. Es una comunidad con muchas carencias y a veces los chicos no tienen para escribir, porque muchas veces están: “seño, ¿me presta un lápiz? ¿me presta una lapicera?” Y yo le pregunto: ¿qué pasó con tus cosas?, y están los que dicen: “me olvidé” o “se me perdió” o que no tenía plata para comprar y ¿qué le vas a decir? ¿que escriba con el dedo? ... no, y le doy. Es una comunidad con muchas necesidades. Yo creo que en el distrito de José C. Paz, bueno creo que en general en todo nuestro país, hay muchas necesidades. (...)o sea te das cuenta que te afecta, cómo no te va a afectar, al menos a mí, no sé si a todos, porque tal vez de tanto ver necesidades les es natural, no sé...” (2003,F, 23 años, ant. 2 años)

-Dónde trabajás? Lejos! -Lejos! Cómo te trasladás? -A dedo -A dedo? - Si! - A qué hora salís? Cinco y media de la mañana. (...) -Tenés miedo o no? -No!! la mayoría de las chicas viajan a dedo, por ahí yo tomo el colectivo, pero nunca sola.

(...) -La de la mañana es una zona bastante fea, bastante carenciado el lugar, tienen comedor y eh... no se los aprendizajes para los chicos, es un segundo y das los contenidos de primero, porque falta la maestra, porque ya vienen con problemas, ponele desnutridos, y eso afecta y aparte, a la mañana hace frío y van sin medias, las zapatillas rotas,

hay nenes que no van porque no tienen ropa, los cuadernos los dan ahí en la escuela, lápices también porque tampoco traen... (...) hay chicos que han repetido, cuatro, tres, dos veces segundo y todavía no saben leer...” (2003, Datos: F, 31 años, Maestra primer ciclo EGB, Suplente turno mañana y turno tarde en diferentes escuelas. Antigüedad 4 años. Actualmente estudia Bellas Artes.)

b) sobreesfuerzo con respuesta emocional de ansiedad y fatiga

“vos fijate como está mi casa, mi marido es maestro, yo soy maestra, en las condiciones en que, en las que estamos viviendo, no te pueden permitir ser la maestra 10, digamos que en este Estado las circunstancias macro y socioeconómicas no te dejan”

“(...) a mí lo que me pasa con los chicos es que a veces no doy más de las piernas, porque camino constantemente por los bancos, miro los cuadernos, me doy cuenta en los ojos, en las caras, las miradas quién se distrajo y quién no, y si estás en 10.000 cosas a la vez, te das cuenta que el ideal no es el número de chicos que tenemos... (...) un profesora nuestra nos decía que lo ideal tendría que ser 18 (...) y yo tengo 31... se de maestras que tienen 38, 39 chicos, que para mí es una barbaridad (...)” (1997, F, 25 años, escuela rural del estado 5°, escuela urbana privada 2° .Ant .un año y medio)

b) aparición del Burnout, con manifestaciones de desmoralización y pérdida de ilusiones.

(...) “sin dudas debe interesarle a muchas personas que haya gente analfabeta o escolarizada pero analfabeta, con esto te quiero decir que hay personas que concurren y terminan la famosa E.G.B., pero ¿cuántos realmente aprenden los contenidos básicos?... esto no importa, lo importante es que pasaron por la escuela. Y esto tiene una fuerte relación con las políticas, porque desde el estado se marca una dirección, una línea, porque creo que hay una decisión para que muchos chicos fracasen en la escuela, y lo más grave, es que el sistema educativo acepta esas reglas de juego y las juega, porque nunca nos hemos parado y les hemos dicho: “no señores, hasta acá llegamos, y de acá en más no”. En algunas escuelas el factor económico es muy importante, porque muchas veces no tiene el material necesario que el estado tiene que destinar a la educación; todos los días te chocás con un sistema que dice: “no, no es un problema de ustedes, no se metan”. (2003, M, 35 años, profesora de matemática en 8° y 9°)

Chermis (1980), citado por Zaldúa, “ considera que los factores más importantes para la génesis del Burnout son: los objetivos laborales, las características de las tareas, las condiciones físicas y sociales del ambiente de trabajo, el nivel de demanda laboral y los medios con que los trabajadores disponen para responder, los estilos de gestión y dirección.”

Como vemos, si bien los factores personales se conjugan con los laborales para originar esta patología, el peso que tienen los últimos es abrumador. Creemos que todos estos conceptos alumbran también las condiciones laborales docentes, que tan bien interpretan Deolidia Martínez, Iris Valles y Jorge Kohen⁶. Estos autores, a través de un trabajo de varios años, y de compartir alegrías y sinsabores durante más de dos años con los maestros de todo el país, recorren un camino en la conceptualización, en la teorización acerca de la salud laboral docente. Entienden, desde un

⁶ Martínez,D., Valles,I. y Kohen,J. (1997)

enfoque dinámico, el proceso salud-enfermedad como un continuo, y no manifestado solamente en los casos clínicos declarados sino en el colectivo laboral docente sobre cuyos cuerpos y psiquis se asientan las cargas laborales dando lugar al surgimiento de un malestar específico: el malestar docente.⁷ Escuchemos sus voces:

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

La identidad docente se ha definido desde un rol social mistificado a la manera de un apostolado o como deslizamiento de una función (definida como “la segunda mamá”). Este ideal, frecuentemente impregnado de lo sacrificial, es lo que permitió el desarrollo de grandes proyectos o luchas que aún con limitaciones y críticas hoy podemos recuperar y reinterpretar desde la trama simbólica de nuestra cultura actual.

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

(...) De los ideales se desemboca en la exigencia de eficiencia. Es el camino en el que emergerá la fatiga por no poder cumplir los objetivos propuestos. Según las condiciones personales, se oscilará desde las respuestas hiperactivas hasta las de inhibición o ausentismo. Sin un marco cultural que dé sentido a los procesos, los hechos no podrán constituirse en acontecimientos, y el docente quedará a merced del sufrimiento individualizado.”⁸

Este tema, el del aislamiento dentro de su tarea, es uno de los factores destacados por estos autores, y en trabajos previos de D. Martínez. El docente, impedido por las características de su trabajo de co-operar encuentra cercenada su posibilidad de participar en la toma de decisiones junto a sus colegas. De esta forma se le impide ser partícipe, creativo, crítico y protagonista de la enseñanza, negándosele la posibilidad de conocer la finalidad de su tarea, es decir, se lo convierte en un obrero que ajusta tuercas en un tramo muy acotado de un trabajo en serie. Y, paradójicamente en circulares y capacitaciones se le repite, como en las tablas de multiplicar, que deberá formar alumnos críticos, activos, protagonistas de su aprendizaje.

⁷ “Esta expresión ha sido considerada como la más inclusiva para describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del maestro, como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” Martínez, D., Valles, I., Kohen, J. (1997), pág. 111

⁸ Idem pág. 21

“-En tu práctica cotidiana, ¿cuál es el objetivo principal que te planteas? -Desarrollar capacidades en los alumnos que dependen en buena medida del entorno creado, para que se produzca el aprendizaje, logrando que los alumnos piensen y razonen. Es decir, yo quiero que los chicos participen, que sean activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se sientan motivados por los problemas que tienen que resolver por sí mismos, usando todos los recursos que tienen a su alcance” (2003, M, 35 años, profesora de matemática en 8° y 9°)

“Yo creo que no podemos estar una maestra dando clases todo el año sola con un grupo, yo creo que tendría que haber un equipo mínimo de 2, creo que muchas veces te quedás sola con las alegrías y el fracaso también lo sentís” (2003 M. 30 años, 10 años antigüedad en 2do ciclo en colegio público.)

(...) y yo por ahí a veces veo que los docentes estamos como encerrados en su bellota, como fragmentados, que tendríamos que tratar de ser más unidos, de hacer en la escuela cosas más en grupos, convocar más a la comunidad, no sé.. (2003, M, 45 años. E.G.B. 2° y 3° ciclo)

Intentando encontrar un rumbo. Pensamos que el colectivo docente, aunque se encuentra en un momento de descrédito, de declive de las instituciones, con un trabajo precarizado y en condiciones de vulnerabilidad, aún no ha sido excluido del sistema social, y comenzará a remontar este malestar actuando en comunidad, entre sí y con los padres y alumnos.

Tal vez la punta del ovillo pueda estar en reencontrarse con su historia, rescatar los valores y aportes de su tarea, superar el individualismo y la desvalorización, en síntesis entender este síntoma en su contexto de producción para comenzar a sanar.

Conclusiones:

Este es el trayecto que nos toca transitar y que nos interpela en nuestra condición de trabajadores docentes y en nuestra especificidad de docentes universitarios.

Y como docentes formadores de profesionales de la educación, que trabajarán muy probablemente en instituciones junto a otros docentes, es que hemos ido reflexionando al cabo de estos años y focalizando cada vez más nuestro trabajo de campo en la relación entre ambos: maestros y licenciados en educación..

En referencia a esto, hacemos propias las palabras de N. Elichiry:

“Solemos observar que a veces se imponen juicios de censura respecto de los saberes docentes y se olvida el nivel de complejidad en el que éstos desarrollan su tarea cotidiana. Muchos psicólogos con buena formación académica en lugar de comprender lo que ocurre dentro del sistema, se alejan desde una posición de supuesta verdad.

En ese sentido pensamos que el saber construido desde la universidad debe permitir comprender la realidad. En ocasiones vemos que falta sensibilizar al futuro psicólogo e informarlo respecto del sistema educativo para que asuma las repercusiones sociales de algunas de sus decisiones “técnicas”. El actual profesional se ha ido alejando cada vez más de un compromiso social, muchas veces por ignorancia respecto del sistema. Vemos así que desde algunas intervenciones psicológicas se generan prácticas iatrogénicas.

(...)El equipo "Psi" debe considerar este lugar del docente y como primera instancia tratar de entender sus necesidades de aprendizaje en lugar de prescribir y normatizar."*El cual se encuentra expuesto a múltiples capacitaciones y presiones en condiciones laborales muy desfavorables.*

Estas últimas ideas nos llevan a retomar los conceptos que veníamos desarrollando, es decir, que nuestros estudiantes puedan llegar a comprender el sentido de esas voces, sus posibilidades de enunciación, su origen en el contexto de una cultura (la misma que la mayoría compartimos), y puedan a partir de ahí plantearse interrogantes, más que pretender archivar certezas. Que puedan sentir lo que siente el docente, despojarse en la medida de lo posible de sus juicios previos, ponerse en el lugar del otro para en un paso posterior poder co-operar en lugar de competir.

Bibliografía:

BRUNER, Jerome:

ELICHIRY, Nora: "Reflexiones acerca de la producción de conocimientos y los procesos de transferencia", en: Castorina, José A. (comp.) Desarrollos y problemas en Psicología Genética, Eudeba, Bs.As. 2001

MARTÍNEZ, Deolidia: "El trabajo colectivo, ese gran ausente", en: Suplemento digital de la revista "La Educación en nuestras manos" editada por Suteba, N°11 agosto 2004

MARTÍNEZ, D., VALLES, I., KOHEN, J.: "Salud y trabajo Docente. Tramas del malestar en la escuela". Ed. Kapelusz, Bs.As. 1997