

Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria.

Año 2. N° 6. Agosto de 2007

Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad



La Enseñanza de grado es un problema de todos
Voces que dialogan con la cultura de la educación en nuestras aulas

MALESTAR DOCENTE: Riesgo psíquico en el trabajo cotidiano

Lic. Deolidia Martínez

El presente artículo se propone la profundización y discusión acerca de los riesgos en la labor docente, presentando una problematización y análisis de la relación salud-trabajo docente. Según la autora, el riesgo psíquico en el trabajo docente está vinculado al reconocimiento o desconocimiento de contenidos ligados a miedos, sentimientos hostiles, rechazo, etc. producido por situaciones cotidianas que el sujeto no puede procesar en su mundo interno (vida psíquica). Dichas situaciones tienen magnitud de estímulo que desborda, dificulta, obstaculiza la expresión subjetiva para dar una respuesta coherente y afrontar la situación crítica de riesgo.



Universidad Nacional de Río Cuarto - Sec. Académica - Área de Vinculación / 0358 -4676311
Correo electrónico: vinculacion@rec.unrc.edu.ar

“Es necesario desarrollar la posibilidad de anticipar y prevenir estas situaciones de alto sufrimiento psíquico en las instituciones educativas, ya que puede evitarse un deterioro individual y colectivo en los grupos de trabajo y en las capacidades creativas y transformadoras de los trabajadores de la educación.”

EDITORIAL

En este año 2007 venimos ofreciendo lecturas, reflexiones y propuestas tendientes a la construcción de novedades y alternativas superadoras, tanto en relación con la evaluación, la promoción de creatividad, el pensamiento proyectivo, los vínculos entre metáforas y tecnologías y la enseñanza colaborativa.

Con este nuevo número, el sexto de la Colección, invitamos a reflexionar sobre una problemática que de ningún modo podíamos obviar dentro de las múltiples preocupaciones que atañen a la cultura universitaria. Nos referimos al riesgo psíquico implicado en el trabajo cotidiano como educadores universitarios.

Es la Dra. Deolidia Martínez quien nos acerca esta discusión a partir de los estudios realizados respecto de las condiciones laborales de los trabajadores de la educación. Focaliza, en este sentido, en el fortalecimiento de la creatividad en la rutina diaria, los sentimientos positivos hacia los pares, el valor del entusiasmo transformador en la dinámica institucional.

Se propone la reflexión argumentada acerca del malestar docente, en tanto estado de conciencia de los educadores sobre condiciones de trabajo rígidas y estereotipadas, que obstaculizan el diálogo reflexivo en confianza, generando así situaciones de profunda soledad.

En este sentido, y desde un planteo multidimensional: histórico-institucional, político y socio-psicológico, la autora nos acerca criterios para anticipar estas situaciones de sufrimiento psíquico en las instituciones educativas e intentar tejer posiciones solidarias, construir nuevas lealtades y promover alianzas con el otro (y los otros) de la relación laboral-social.

MALESTAR DOCENTE: Riesgo psíquico en el trabajo cotidiano¹

Contextualizando la problemática

Nos proponemos abrir el debate y profundizar acerca de los riesgos en la labor profesional del docente a partir del análisis y problematización de la relación conceptual: salud-trabajo o más específicamente: salud-trabajo docente. En términos operativos, y en el campo de lo concreto, nos proponemos abordar las relaciones salud laboral docente-salud escolar y seguridad en las instituciones formadoras (escuela-universidad) vista como local de trabajo.

En la década de los 80's comenzó a denominarse *malestar docente*, con fundamento en conceptos de "El Malestar en la Cultura" de S. Freud, a la falta de deseo en el sujeto docente. La percepción de desamparo y soledad frente a un Estado ausente de lo público angustió a muchos docentes, unido a ello la desvalorización creciente del trabajo tanto en la educación como en la salud debido- entre varios factores- al avance de la desfinanciación del sector estatal y a la mercantilización de los servicios públicos, cerró un panorama de mal pronóstico para mitigar este sufrimiento.

Una frontera cada vez más difusa entre lo privado y lo público, sin anticipos, instalada *de hecho*, fue desarmando la estructura de vínculos y relaciones de trabajo construidas en más de un siglo de historia institucional y producción de cultura.

Freud esclarece el carácter estructural de un malestar que deviene por la tensión que produce la constante inadecuación entre deseo y cultura, es decir, entre nuestros deseos y las posibilidades que lo cultural otorga para su realización.

Será pues un malestar propio de lo humano que irá tomando las formas que las condiciones sociales permitan. Formas históricas que se irán modulando en las prácticas de los sujetos, como individuos y como protagonistas sociales.

En el mismo texto Freud nos alerta respecto a las fuentes del sufrimiento, reservando a las relaciones con los otros seres humanos la característica de ser las más dolorosas. (Martínez, Valles, Kohen; 1996)

Los trabajadores docentes del nivel primario y sus alumnos fueron los que en primer término percibieron esta situación con angustia frente a la ambigüedad e incertidumbre por falta de proyectos a futuro o por desconocer el proyecto político en el que estaban participando. Por primera vez en nuestra historia, la *salida laboral*, tanto del docente como del alumno, estaban canceladas al futuro cercano.

1 Tomado de Martínez, D.; J. Valles y J. Kohen. 1996. Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.

Las formas de acción directa del capitalismo *salvaje* se instalaron con fuerte presión, *sin anestesia*. Lo más visible corresponde a un abandono real de las escuelas públicas, deterioro edilicio, carencia de materiales didácticos, bajos salarios y aumento en las aulas de la cantidad de alumnos sin espacio adecuado². En general, se produjo una *intensificación y desregulación* del trabajo como en la mayoría de los sectores laborales (formales e informales) durante la etapa de globalización de la economía, en medio de una creciente desocupación por destrucción de puestos laborales, tanto en sectores productivos y de servicios.

En el caso del mundo del trabajo, muy afectado por la globalización-mundialización en la organización y regulación normativa, la subjetividad de los y las trabajadores/as sufre una violenta y rápida crisis de valores por la ruptura de alianzas y solidaridades construidas en el trabajo colectivo.

El trabajo es una construcción histórica y constituye uno de los ámbitos de mayor intercambio personal. Es un escenario donde se produce valor. Un valor de trabajo que siempre será valor para otros. En el caso del trabajo docente es importante señalar que como proceso sostenido principalmente entre personas (docente-docente, docente-alumno, docente-comunidad), su valor de producción como intercambio (saberes-socialización-información) debiera trascender su mero valor de uso. Esto es, habilidades para un supuesto mercado. (Martínez, Valles, Kohen; 1996)

La prioridad de lo individual (*sálvese quien pueda*) en la negociación laboral, el desplazamiento y obstaculización de contratos colectivos y la debilitación de las organizaciones sindicales, tanto en número de afiliados por el cierre de puestos de trabajo, como por el desarrollo de formas ilegítimas de contratación y regulación del trabajo (en negro), provocó desconfianza en lo colectivo y habilitó la corrupción en pequeña y gran escala, tanto en el sector laboral como en el patronal.

En medio de esta crisis estructural, nuevos sujetos sociales en emergencia vamos constituyéndonos con diverso grado de conciencia de los vínculos y modos de operar de nuevo signos que estamos utilizando. Las organizaciones e instituciones existentes no nos contienen y la historia avanza sin que nos apropiemos- aún totalmente- del sentido que como sujetos históricos nos lleva a intentar lograr una cohesión y fuerza social necesaria para orientar su dirección³.

Esta situación incide en la subjetividad de cada trabajador/a para cambiar *el estado de las cosas* que nos afectan cotidianamente, así como en la toma de decisiones individuales y colectivas en cada lugar de trabajo local, con o sin proyección global (desde una cátedra

2 Incremento de la matrícula por ampliación de la obligatoriedad escolar sin la correspondiente adecuación en los espacios y puestos de trabajo.

3 Podríamos aventurar- hoy- que el “modelo” neoliberal está agotado y que iniciamos una re-estructuración del sistema socioeconómico con nuevas formas y localizaciones globales y locales. Desde una región-mercado (MERCOSUR) hasta una Universidad local o un taller con diez operarios (PYMES) presentan cambios acelerados no siempre formales y estables.

o una oficina de personal hasta el sistema educativo nacional).

En el caso del trabajo docente, la historia de construcción de identidad del sector laboral presenta fuerte énfasis de lo individual protagónico. Recién en la mitad del siglo XX tomó conciencia de *lo colectivo*, en algunas formas de producción de conocimiento y en modos de operar juntos- docentes y alumnos- en las instituciones educativas.

Podemos afirmar que lo colectivo se da *de hecho* en el trabajo docente porque lo constituye, pero no hay naturalmente conciencia de ello. Cada institución educativa o local de trabajo docente, no es una sumatoria mecánica de aulas-pasillos-oficinas-patios-personas-horarios-materias-reglamentos, sino que conforma una estructura espacio-temporal viva, compleja y dinámica, no visible pero comprensible⁴.

El núcleo de la organización del trabajo docente en todo el sistema educativo está asentado en el control del desempeño y la evaluación individual. Histórica situación del orden moral prevalente desde la escuela primaria a la universidad. Sin embargo la lógica de la construcción colectiva real presiona decisiones y formas concretas de operar en cada local institucional. A la hora de revelarlas, de hacerlas visibles, el choque de lo individual y lo colectivo precipita la *necesaria crisis de construcción subjetiva*. Así, mucha angustia y padecimientos expresados individualmente (chivos expiatorios) por docentes que enferman y/o se accidentan, son portavoces del estallido institucional.

La lógica del aula, la cátedra o la oficina, choca con la lógica colectiva de una universidad o del sistema educativo nacional. Ambas lógicas diferentes y generalmente contrapuestas tapan u ocultan el conflicto por tiempos y en espacios relativamente controlados, hasta que *surgen* hacia adentro o hacia fuera expresiones de violencia. Padecimientos silenciosos, discusiones entre pares, sanciones, irritación con lesiones, etc.

La norma escrita⁵ -desconocida, olvidada o transgredida- *estalla* contra las formas cotidianas, y de sentido común, de resolver problemas laborales o educativos en la relación docente-autoridad, docente-docente y docente-alumno. Muchas veces la prescripción sólo sale a la luz para castigar o zafar el conflicto. Esta amenaza latente es motivo de ansiedad y mueve a la construcción de defensas rígidas que obstaculizan la producción de conocimientos o la solución de complejos problemas organizativos para mejorar las condiciones de trabajo. Lamentablemente muchas veces estas situaciones ocasionan traslados, despidos, accidentes de trabajo y enfermedades laborales o simple ocultamiento en el sometimiento.

El malestar docente expresa un estado de conciencia sobre las condiciones del trabajo, rígidas y estereotipadas, injustas y arbitrarias, respecto de las formas de ejercicio del poder institucional. La estructura de mandos burocrática, vertical y sin retorno, obstaculiza la comunicación y reflexión posible sobre el malestar en la institución educativa. La relación

4 Parte de esa complejidad lo constituye el carácter de trabajo asalariado de la labor docente, acentuado el aspecto misional-laico y/o voluntario-vocacional al interior del mismo sector y en el imaginario social.

*5 Es necesario aclarar que las normas laborales originalmente no son instrumentos de sanción y disciplina sino que expresan una relación entre partes para ordenar una actividad y sus procedimientos. La desactualización de estas prescripciones es uno de los motivos de la **arbitrariedad de su uso y la inadecuación a la realidad educativa** que pretende ordenar o controlar.*

entre pares, alterada por los tiempos de labor sin espacios concretos de encuentro y diálogo en confianza, impide una de las formas más habituales de catarsis y/o de confrontación de la soledad con el otro o la compañía comprensiva en el conflicto.

El tema de las *relaciones de poder* es un ariete sensible en el análisis del sufrimiento psíquico de los trabajadores de la educación en todos los sectores y niveles del sistema. En la mayoría de los casos, según el mayor o menor grado de autonomía en la estructura de funcionamiento y la forma individual o grupal en que se expresa el sufrimiento, las responsabilidades laborales y sociales son el detonante del conflicto. Siguiendo la inercia del sistema, el poder se ejerce de arriba hacia abajo (en la estructura administrativa) y la presión es sentida con mayor dolor en la base y en lo individual.

Cuando la energía positiva de un grupo de trabajo (docentes y alumnos, sólo docentes o sólo alumnos) se pone en acción, el efecto inercial puede neutralizarse y la presión autoritaria revertirse o controlarse para que no afecte en singular a ningún miembro del grupo.

La tensión entre lo real y lo prescripto en el trabajo docente (lo que dice el reglamento y el programa de la materia y lo que realmente se hace cada día) ha pasado ya la frontera del control en la organización. Superado un énfasis pragmático y eficientista de rendimiento del sistema, a veces por la misma inercia de la estructura piramidal y otras veces por la apertura de espacios de libertad, surgen organizaciones *espontáneas, efímeras o duraderas* que expresan un nuevo modo de vida en la institución, un modo de estar, un lugar propio o reapropiado. Esto es más frecuente entre los alumnos. La institución educativa (o el local institucional) les pertenece y se apropian de ella. Los docentes pueden acompañarlos y acercarse, integrarse o mirar de lejos.

Esta inadecuación entre el trabajo real y las normas prescriptas ha generado nuevas formas de vida institucional que aflojan la tensión.

El trabajo tiende a reconfigurarse en un nuevo espacio y con nuevas regulaciones, más explícitas pero no permanentes, flexibles pero sin ambigüedad, cambiantes pero que toleran incertidumbres. Es necesario que estos movimientos en las escuelas y universidades desarrollen modos de vida diferentes no sólo ocasionales (organizar un evento cultural o deportivo) sino como nuevos escenarios de trabajo colectivo.

La Argentina de la crisis 2001-2 movilizó y alteró viejos estamentos de la vida social y política. Algunos ritos sin sentido permanecen, otros están definitivamente descalificados y las expectativas son diversas, respecto al mundo del trabajo. No es mejor la situación global económico-social, pero está planteada desde otras alternativas y los viejos controles burocráticos van resquebrajándose a veces dolorosamente sobre los trabajadores. Esto vale para organismos de diverso signo, estatales-públicos, organizaciones sociales, grupos artísticos, sindicatos y organizaciones estudiantiles, comunidades barriales, piqueteros y cartoneros.

Riesgo psíquico en el trabajo docente⁶

Se hace necesario la identificación de los *factores* que pueden producir *riesgo psíquico*, como condicionantes y/o determinantes de *la realización del proceso de trabajo*.

El riesgo psíquico en el trabajo docente *está vinculado* al reconocimiento o desconocimiento de contenidos ligados a miedos, sentimientos hostiles, rechazo, etc. producido por situaciones cotidianas que el sujeto no puede procesar en su mundo interno (vida psíquica). Dichas situaciones tienen magnitud de estímulo que desborda, dificulta, obstaculiza la expresión subjetiva para dar una respuesta coherente y afrontar la situación crítica de riesgo. Cuando contenidos emocionales permanecen ocultos como temas de lo que “no se habla” y quedan en la intimidad del sujeto como si fuera al único que le sucede sin posibilidad de ponerle palabras, compartir con otros el padecimiento esto refuerza situaciones laborales que se constituyen en factores de riesgo y o pueden desarrollar afeciones individuales y/o grupales en un ámbito-escolar-laboral específico

En este análisis incorporamos contenidos concientes, inconscientes y pre-concientes que están presentes en conductas cotidianas observables en los sujetos que interactúan en una institución educativa. Interesa específicamente poner en juego la posibilidad del sujeto de reconocerlos como propios y/o señalarlos en un otro en la interacción de trabajo; cuando el sujeto no es conciente, no reconoce o no puede determinar el factor que lo produce y en ocasiones hasta no percibir el propio padecimiento. Aunque sus signos estén visibles.

Este sufrimiento, desencadenado o desplegado en y por el trabajo, afecta al sujeto en su totalidad y se puede manifestar más allá del hábitat concreto del local de trabajo, en su vida social y familiar. Sin embargo, frente a las mismas condiciones laborales adversas, las respuestas de cada trabajador son diversas- singulares- según su historia, personalidad y modo de defensa característico.

Los factores de riesgo pueden *estar agravados* por altos niveles de demanda (psicológicas)- presión jerárquica burocrática y/o social, familiar y comunitaria- *de responsabilidad civil y social*, planteadas a trabajadores con escasa autonomía sobre su proceso de trabajo y sobre las condiciones en las que lo realizan.

Múltiples situaciones de peligro o de graves carencias en el ámbito laboral, edilicias y del contexto material inmediato, por Ej.: espacios de trabajo reducidos, hacinamiento, falta de ventilación, falta de inmuebles y equipos de trabajo, áreas contaminadas (químicas - bacteriológicas), edificio en obra sin suspensión de actividades, áreas de derrumbe, hacinamiento, etc.- *que tienden a constituirse en crónicas*-, funcionan como agravantes para los factores de riesgo psíquico que analizamos.

6 Adaptación de texto elaborado para el Programa Nacional de Seguridad y Riesgos en la Escuela por convenio entre la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina-CTERA- y la Superintendencia de Riesgos de Trabajo-SRT-del Ministerio de Trabajo de la Nación). Autores: D. Martínez; M. Liss y M. Collazo. Área de Salud en la Escuela. Instituto de Investigaciones Marina Viltz de CTERA.

El posicionamiento del docente ante los factores de riesgo en el trabajo es determinante en el pronóstico del desarrollo de acciones de protección de *su salud* como programa colectivo que involucra activamente a los alumnos.

Este posicionamiento se construye en cada trabajador con el conocimiento de:

- Los factores de riesgo que tiene su trabajo cotidiano,
- la posibilidad de afrontarlos o desistir y someterse a ellos,
- la valoración que subjetivamente hace de sus propias fuerzas y de las del conjunto de docentes y alumnos con los que trabaja,
- la del peso o magnitud del riesgo en sí y, finalmente,
- la proyección política como posibilidad real, de lograr un cambio en las condiciones del trabajo que afectan a todos los involucrados (docentes y alumnos).

El afrontar, hacer visible el riesgo, puede ser estímulo para nuevas realizaciones, cambios creativos en las relaciones laborales, generar conductas ingeniosas para obtener placer en el trabajo colectivo, controlando o eliminando la situación de riesgo psíquico identificada.

Cuando ésta posición es colectiva, desarrolla un grupo cohesivo, con fuerza y confianza en sí mismos, con claridad en los límites de las responsabilidades laborales del cargo o la función de cada uno; entonces la acción se potencia y logra consistencia. Tiene futuro, es decir continuidad y expansión hacia el contexto laboral local o regional.

Las situaciones laborales que potencialmente contienen factores de riesgo psíquico en el trabajo docente están identificadas en las dimensiones observables a valorar que a continuación se detallan:

- Jurídicas e históricas (de responsabilidad civil y carácter público del trabajo docente o “carga pública”)
- Condiciones materiales de trabajo (edilicias, medios e instrumentos ,ambientales)
- Legislación, regulaciones y normas laborales. Ergonómicas y de seguridad.
- Organización del trabajo y organización escolar.
- Formación y capacitación profesional y específica en riesgos de trabajo.
- Económicas. Salario y cargas de familia (padres, hijos, cónyuge).
- Seguridad social y laboral. Seguros de riesgos y acceso a servicios de salud.
- Peligro en área próxima al trabajo .Violencia social en la zona. Emergencias regionales climáticas.
- Subjetivas y afectivas. Vínculos de trabajo. Registro personal de fatiga y de sufrimiento psíquico.

Cada una de las dimensiones enumeradas pueden o no constituirse o en un factor de riesgo psíquico, según su participación como soporte y estímulo regulador a la tarea cotidiana o como lugar y tema de situaciones de conflicto, riesgo y peligro sin respaldo para el trabajador.

Ocasionará daño cuando el sujeto no pueda poner límites a la situación desencadenante y queda solo, librado a sus propias fuerzas, inundado en el conflicto. Muy frecuentemente ocurre cuando el factor de riesgo- como tal- está invisibilizado o naturalizado o negado

en forma individual o colectiva en el contexto laboral y las situaciones conflictivas tienden a repetirse sin memoria (círculos cotidianos infernales).

Riesgos y respuesta del sujeto expuesto.

Otra vertiente de análisis de riesgos está vinculada al *grado de vulnerabilidad* del trabajador respecto de su respuesta a las variaciones del trabajo que realiza y a las nuevas complejidades que le presenta el encargo social-institucional y a la forma en que está “expuesto” a ellas.

En el caso de la enseñanza (en la escuela y extendido a otros niveles), el acompañamiento a los alumnos con dificultades de aprendizaje en grupos numerosos y sin condiciones materiales y pedagógicas adecuadas, aparece como uno de los factores más señalados por los protagonistas, como riesgo de trabajo, por la falta de límites.

El sentimiento de impotencia, fragilidad o de estar vulnerable y expuesto a sanciones laborales es resultado de la presencia de uno o varios de los factores de riesgo antes señalados.

La respuesta del docente puede ser resultado de situaciones personales y/o colectivas, determinadas por la mayor o menor posibilidad de discusión, consulta y elaboración en el grupo de trabajo, al identificar el factor de riesgo y los efectos que provoca.

Una conducta aislada, pasiva, con pérdida de capacidad crítica y sometimiento a la autoridad o a las circunstancias adversas, lleva a diversos tipos de problemas de filiación y/o identidad profesional y alienación.

Muchas investigaciones apuntan a *problemas de disciplina en la escuela* como uno de los factores causales. Violencia, falta de seguridad, una administración insensible a los problemas de los docentes, burocracia que obstaculiza el proceso de trabajo, aulas superpobladas, falta de autonomía, salarios bajos y escasa o nula perspectiva de ascenso en la carrera profesional, aislamiento en relación a otros colegas y carencia de una red social de apoyo. Al mismo tiempo, la indiferencia u hostilidad de las familias de los alumnos, una opinión pública adversa y crítica al desempeño docente, además de una formación y preparación o actualización inadecuada, son los factores más asociados al *burnout* según Wanderley Codo, investigador de la Universidad de Brasilia, el cual ha dirigido el estudio más amplio (54.000 docentes) en el tema a solicitud del sindicato docente de Brasil (CNTE). (1998)

Las características de personalidad más o menos vulnerables estudiadas han demostrado que tiene más incidencia este sufrimiento psíquico en aquellos individuos altamente concentrados en el trabajo, que hacen de éste un objeto central de sus vidas y algo menor

en los que diversifican sus intereses en otras esferas de la vida.

Los estudios del *burnout*, según diversos autores, *dan mayor o menor peso a factores de personalidad de los trabajadores y/o a determinadas características del ambiente de trabajo como desencadenantes de este tipo de sufrimiento (sentirse sin fuego, sin pasión, fundido, sin ganas de nada)*⁷.

Utilizando la escala de Maslach (1986) adaptada a Brasil en la Universidad de Brasilia los tres factores aislados por el autor se ratificaron en la investigación realizada con 54.000 docentes de diversos Estados del país.

1. Desgaste emocional o emocionalmente exhausto (exaustão emocional): No dar más, energía psíquica agotada, sin afecto, sin pasión, sin fuego (“fundido” en español, como el motor de un automóvil).

2. Despersonalización o “cosificación de la relación”: sentimientos negativos en las relaciones de trabajo (cinismo, ironía, humor ácido, intolerancia fría), decisión de “no sufrir-no sentir”. Desistir en poner “ganas” en el trabajo.

3. Descalificación o involuación en el desempeño laboral, habilidades perdidas, desinterés intelectual, aislamiento social.

El riesgo psíquico a perder habilidades, cualidades ponderadas para el trabajo, afectos y sentimientos positivos hacia los pares y los alumnos y la percepción concreta de pérdida de energía o desgaste sin recuperación, es la forma o síntoma más común de anticipo del burnout.

Generalmente surge asociado a la intensificación de las cargas de trabajo y de exigencias, con mayor dependencia y control, en la demanda institucional de *cuidado* de los alumnos.

Es necesario desarrollar la posibilidad de anticipar y prevenir estas situaciones de alto sufrimiento psíquico en las instituciones educativas, ya que puede evitarse un deterioro individual y colectivo en los grupos de trabajo y en las capacidades creativas y transformadoras de los trabajadores de la educación.

Mientras, el malestar del que hablamos, actualmente se ve aliviado -en parte y en algunos lugares- con la difícil construcción de alianzas con *el otro* de la relación laboral-social: otros sindicatos, otras agrupaciones políticas, diferentes sectores del mundo del trabajo, desocupados organizados o protagonistas de las empresas recuperadas; con los alumnos, las madres y los padres, núcleos comunitarios, etc. De esta manera, se intentan tejer posiciones solidarias con los docentes, mantenidas con *nuevas* lealtades en el tiempo

7 Una personalidad fuerte, con intolerancia a la ambigüedad de roles, muy controlados en sus expresiones frente a la incertidumbre normativa, acaban sucumbiendo al burnout a pesar de su resistencia a la fatiga laboral.

La metáfora utilizada por los profesores afectados, que resume el sentir de este sufrimiento es: “Me siento como si estuviese vendiendo una mercadería arruinada, deteriorada, (estragada en portugués)”. Se siente derrotado porque ve que no ha logrado los objetivos que se había propuesto y se ha deteriorado su relación con los alumnos a los cuales ya no consigue más tratar en forma afectuosa. (W.Codo)

y *territorio común* de una larga resistencia al poder ejercido por los gobiernos locales.

Sin embargo, enormes y crecientes desigualdades permanecen y derivan en sometimientos individuales o resistencias colectivas aún inseguras y débiles, tejiendo acuerdos entre sectores sociales desgastados en mutuas desconfianzas con representaciones de sí mismos y del otro (los otros) que son el obstáculo principal para avanzar en la lucha social y laboral.

Mientras trabajo en este texto (semana santa 2007) en Neuquén asesinan a un docente: Carlos Fuentealba. Hoy, creo que el mejor homenaje a su memoria y ejemplo es profundizar en este análisis sobre el trabajo docente y el sector laboral que lo realiza.

Datos de la autora

Deolidia Martínez es Psicóloga del Trabajo. Investigadora de CTERA. Co-Coordinadora de la Red ESTRADO de Estudios del Trabajo Docente (reúne más de 200 investigadores de las Américas). En los últimos años estudia el tema del Riesgo Psíquico en la docencia. Como responsable del Área de Salud en la Escuela coordina el Programa Nacional de Seguridad y Riesgos en la Escuela (CTERA/SRT).

Asesora proyectos de investigación y capacitación en las Universidades Nacionales de Río Cuarto y San Luis.

Año 2. N° 7. Septiembre de 2007

Consignas de escritura:

entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes

Alicia Vázquez

Implícita o explícitamente los profesores piensan que una consigna bien pensada y expuesta con claridad es suficiente para que los alumnos interpreten y realicen adecuadamente la tarea. El problema se presenta al advertir que una pauta común, aparentemente bien definida, arroja resultados diferentes en cuanto a la calidad y adecuación de los textos elaborados por los estudiantes. Cabría preguntarse entonces, ¿cuáles son los factores que determinan estas diferencias? Un aspecto considerado de crucial importancia es la representación o interpretación de la tarea, mediatizada por presuposiciones, concepciones, conocimientos, y experiencias de los estudiantes, y factores vinculados al contexto instruccional.

Esta Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la Enseñaza Universitaria se edita mensualmente con la colaboración, en producción, del Área de Información Académica y, en diseño, del Área Gráfica de nuestra Universidad.

**Colección de Cuadernillos de actualización
para pensar la Enseñanza Universitaria.**



**Universidad Nacional de Río Cuarto
Secretaría Académica**