

Nahir Nibia Silveira Rondán

Con la soga al cuello
El imaginario social
de la violencia en docentes
de enseñanza pública



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

biblioteca**plural**

CON LA SOGA AL CUELLO

El imaginario social de la violencia
en docentes de enseñanza pública

Nahir Nibia Silveira Rondán

CON LA SOGA AL CUELLO

El imaginario social de la violencia
en docentes de enseñanza pública

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República.

Los libros publicados en la presente colección han sido evaluados por académicos de reconocida trayectoria, en las temáticas respectivas.

La Subcomisión de Apoyo a Publicaciones de la CSIC, integrada por Alejandra López, Luis Bértola, Carlos Demasi, Fernando Miranda y Andrés Mazzini ha sido la encargada de recomendar los evaluadores para la convocatoria 2014.

© Nahir Nibia Silveira Rondán, 2014

© Universidad de la República, 2015

Ediciones Universitarias,
Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)

18 de Julio 1824 (Facultad de Derecho, subsuelo Eduardo Acevedo)
Montevideo, CP 11200, Uruguay
Tels.: (+598) 2408 5714 - (+598) 2408 2906
Telefax: (+598) 2409 7720
Correo electrónico: <infoed@edic.edu.uy>
<www.universidad.edu.uy/bibliotecas/dpto_publicaciones.htm>

ISBN: 978-9974-0-1326-1

CONTENIDO

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN BIBLIOTECA PLURAL.....	9
AGRADECIMIENTOS.....	13
RESUMEN/SUMMARY	15
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....	17
CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	21
Los hilos de la historia.....	21
La educación hoy.....	23
El impacto en la salud.....	23
La institución educativa.....	24
Los procesos de subjetivación.....	26
Pregunta de investigación.....	28
CAPÍTULO 3. JUSTIFICACIÓN.....	29
Magnitud.....	29
Vulnerabilidad.....	30
Trascendencia.....	31
Factibilidad.....	33
CAPÍTULO 4. EL ESTADO DEL ARTE.....	35
Los estudios sobre el imaginario social.....	35
La violencia en los contextos sociales.....	43
El «malestar» docente.....	49
CAPÍTULO 5. MARCO CONCEPTUAL.....	57
Trabajo.....	58
Trabajo y salud.....	60
Trabajo y organización.....	62
Trabajo, salud y violencia.....	63
CAPÍTULO 6. MARCO CONTEXTUAL.....	75
Algo más sobre los hilos de la historia.....	76
La enseñanza secundaria.....	78
El Plan Ceibal.....	83
CAPÍTULO 7. MARCO TEÓRICO.....	85
El imaginario social de Castoriadis.....	86
La concepción de la psicología social «pichoniana».....	89
Objetivos.....	95

CAPÍTULO 8. METODOLOGÍA.....	97
Tipo de estudio.....	97
Diseño del estudio.....	97
Delimitación temporoespacial.....	98
Mapeo.....	98
Muestreo teórico.....	98
Participantes.....	99
Técnicas de recolección.....	99
CAPÍTULO 9. HALLAZGOS.....	105
Entre el ayer y el hoy: el hacer/ser.....	106
El contexto social y laboral.....	119
La violencia.....	125
Los efectos en la salud.....	132
CAPÍTULO 10. DISCUSIÓN.....	135
El contexto social.....	135
CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES.....	157
Propuesta.....	165
CAPÍTULO 12. ADENDA.....	167
La implicación y sobreimplicación del investigador.....	167
BIBLIOGRAFÍA.....	169

Presentación de la Colección Biblioteca Plural

La Universidad de la República (Udelar) es una institución compleja, que ha tenido un gran crecimiento y cambios profundos en las últimas décadas. En su seno no hay asuntos aislados ni independientes: su rico entramado obliga a verla como un todo en equilibrio.

La necesidad de cambios que se reclaman y nos reclamamos permanentemente no puede negar ni puede prescindir de los muchos aspectos positivos que por su historia, su accionar y sus resultados, la Udelar tiene a nivel nacional, regional e internacional. Esos logros son de orden institucional, ético, compromiso social, académico y es, justamente a partir de ellos y de la inteligencia y voluntad de los universitarios que se debe impulsar la transformación.

La Udelar es hoy una institución de gran tamaño (presupuesto anual de más de cuatrocientos millones de dólares, cien mil estudiantes, cerca de diez mil puestos docentes, cerca de cinco mil egresados por año) y en extremo heterogénea. No es posible adjudicar debilidades y fortalezas a sus servicios académicos por igual.

En las últimas décadas se han dado cambios muy importantes: nuevas facultades y carreras, multiplicación de los posgrados y formaciones terciarias, un desarrollo impetuoso fuera del área metropolitana, un desarrollo importante de la investigación y de los vínculos de la extensión con la enseñanza, proyectos muy variados y exitosos con diversos organismos públicos, participación activa en las formas existentes de coordinación con el resto del sistema educativo. Es natural que en una institución tan grande y compleja se generen visiones contrapuestas y sea vista por muchos como una estructura que es renuente a los cambios y que, por tanto, cambia muy poco.

Por ello es necesario

- a. Generar condiciones para incrementar la confianza en la seriedad y las virtudes de la institución, en particular mediante el firme apoyo a la creación de conocimiento avanzado y la enseñanza de calidad y la plena autonomía de los poderes políticos.
- b. Tomar en cuenta las necesidades sociales y productivas al concebir las formaciones terciarias y superiores y buscar para ellas soluciones superadoras que reconozcan que la Udelar no es ni debe ser la única institución a cargo de ellas.
- c. Buscar nuevas formas de participación democrática, del irrestricto ejercicio de la crítica y la autocrítica y del libre funcionamiento gremial.

El anterior Rector, Rodrigo Arocena, en la presentación de esta colección, incluyó las siguientes palabras que comparto enteramente y que complementan adecuadamente esta presentación de la colección Biblioteca Plural de la

Comisión Sectorial de Investigación Científica (csic), en la que se publican trabajos de muy diversa índole y finalidades:

La Universidad de la República promueve la investigación en el conjunto de las tecnologías, las ciencias, las humanidades y las artes. Contribuye, así, a la creación de cultura; esta se manifiesta en la vocación por conocer, hacer y expresarse de maneras nuevas y variadas, cultivando a la vez la originalidad, la tenacidad y el respeto por la diversidad; ello caracteriza a la investigación —a la mejor investigación— que es, pues, una de las grandes manifestaciones de la creatividad humana.

Investigación de creciente calidad en todos los campos, ligada a la expansión de la cultura, la mejora de la enseñanza y el uso socialmente útil del conocimiento: todo ello exige pluralismo. Bien escogido está el título de la colección a la que este libro hace su aporte.

Roberto Markarian

Rector de la Universidad de la República

Mayo, 2015

A mis hijos Leticia, Roberto y Noela.

A Gastón, Leonardo y Agustina.

A mis nietos Julieta, Nicolás, Manuela, Juana,

Matías, Catalina y Santiago

que sostienen y alientan mi hacer/ser.

A mi familia, en especial a mi madre.

A mis amigos.

*A los compañeros de ruta de la Psicología Social
de la Universidad de Lanús y de la Universidad*

de la República. En particular, a los docentes,

que generosamente brindaron su hacer/ser

y su saber/ser para la construcción de este estudio.

Agradecimientos

Al Dr. Martín Acosta, director de tesis, que ha soportado e impulsado el camino de elaboración, diseño e implementación del trabajo que se desarrolla en este documento. Al Dr. José Salazar, de quien he recibido enseñanzas, apoyo y calidez durante las estadías en la hermosa Guadalajara. Al Dr. Manuel Pando por haber provocado el entusiasmo necesario para iniciar el doctorado. Al cuerpo tutorial constituido por la Dra. Teresa Torres quien brindó generosamente su saber/hacer con calidez humana. Al Dr. Rubén Soltero por sus valiosos aportes. A la Dra. María de los Ángeles Aguilera por su contribución en la construcción metodológica. A la Dra. Mónica Contreras por el continuo aporte de materiales. A los docentes del doctorado que con generosidad han brindado su saber y su tiempo, acompañado del cariño que hizo que «mi casa, tu casa» se constituyera en una forma auténtica de dar. A los compañeros de la cursada 2010-2011, presenciales y semipresenciales, por el aprendizaje conjunto.

A los docentes de la Facultad de Psicología, por el sostén permanente a una labor que no es posible en solitario, a los docentes de Salud Ocupacional, por transmitir entusiasmo, y un espacio permanente de reflexión y trabajo, y los postgrados que año a año desafían a continuar estudiando.

A la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), a la Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria (Fenapes) y a la Asociación de Docentes de Enseñanza Secundaria (ADES) de Montevideo, por la confianza y solidaridad brindada.

Resumen

La temática es dilucidar el imaginario social de la violencia en profesores de enseñanza secundaria pública y sus efectos en la salud. El «liceo» es el campo de atravesamientos de las prácticas educativas elaboradas por el Estado: universal, obligatoria, diversa e inclusiva y los principios de gratuidad, laicidad e igualdad de oportunidades. El marco teórico: la psicología social (Pichón Rivière, 1985a), con noción de «emergente», y el imaginario social con la «imagen» (Castoriadis, 1975, 2005), dilucida el enlace entre lo psíquico y lo social. Metodología: estudio cualitativo, analítico. Tipo de muestra: «bola de nieve»; técnica: entrevista en profundidad. Análisis: la perspectiva *phonemic*, los significados y sentidos de sus prácticas, y *phonetic*, orden de significación, historicosocial, simbólico, humano, crítico (Pike, 1967). Los hallazgos: modelo fiscalizador, sancionador, excluyente, impronta academicista que interpela y genera el pasaje divalente del «otro» a «otro como enemigo». Se permea el emergente/imagen de: «llegar con la soga sobre el cuello» que devela los atravesamientos organizacionales, en una institución que «pone en jaque tu trabajo» e invisibiliza, naturaliza la violencia estructural. Se reproduce la violencia: institucional, psicológica, verbal, silenciosa y física, incluyendo una novedad: la inclusión de la mujer (Pi Hugarte, 2009). Los efectos en la salud se ubican en el «cuerpo», enfermedad profesional, para visibilizar el estrés, la depresión, el malestar: «al borde de quebrarte», en el aula, en solitario, con la idealización y el control omnipotente, que conduce a «somos insolidarios». Interrogante: ¿Cómo ponerse de acuerdo en torno a proyectos comunes, respetando a la vez la singularidad, desde las posiciones de cada uno?

Palabras clave: Imaginario social, violencia, docentes.

Summary

The theme is how the social imaginary of violence is built in professors of public high-schools and its effects on health. “High-school”, a field crossed by the teaching practices elaborated by the State; universal, compulsory, diverse and inclusive, and the principles of gratuitousness, laicism and equality of opportunities. Theoretical frame: social psychology (Pichón Rivière, 1985a), idea of “what emerges” and the social imaginary with the “image” (Castoriadis, 1975, 2005), elucidates the link between the psychic and the social. Methodology: qualitative and analytical study; «snow-ball» sampling; technique: interview in depth. Analysis: the phonemic perspective, meanings and senses of its practices and phonetic order of significance, socialhistorical, symbolic, human, critic (Pike, 1967). Findings: the supervisory model; punitive, excluding, with impression of academicism that interpolates and generates the double valency passage of the “another” to “the another as enemy”. It is permeated the emerging image of: “having one’s neck in a noose” that reveals the organizational and institutional crossings in an institution that “holds a threat over your job” and makes it invisible and naturalizes the structural violence. The violence is reproduced; the institutional, psychological, verbal, silent and physical, including a new element: that is the inclusion of the woman (Pi Hugarte, 2009). The effects in health are located in the “body”, professional illness, to visualize the stress, the depression, and the uneasiness: “being on the verge of breaking down” in the job, in the classroom, on your own, with idealization and omnipotent control that leads to “we’re selfish”. The question that arises is: “How to agree on common projects, respecting at the same time the singularity of each other’s positions?”.

Key words: Social imaginary, violence, professors.

Introducción

El propósito de este estudio fue investigar el imaginario social de la violencia en el contexto laboral de los profesores de secundaria, cómo este se construyó en el hacer/ser vinculado a los procesos de subjetivación y se destiló en imágenes/formas en la subjetividad. Develó los instituidos sociales radicales que se elaboraron en el sistema social e institucional de las organizaciones particulares. Por otro, al integrar a la materialidad del trabajo del profesor, la significación que otorgó a la tarea en el sentido «pichoniano», en tanto su producto está enmarcado en el «saber», comprendió a la sociedad del conocimiento y se englobó en la evaluación de la «calidad» de la enseñanza, que se enlazó con una forma que genera una tensión nueva entre trabajo, institución y subjetividad, propiciadora de violencia.

La violencia entendida como actividad humana se origina en las formas que adquiere las relaciones entre los individuos, limita derechos y por ello conduce a mecanismos de inclusión/exclusión, sostenida por un sistema en un contexto de legalidad donde las poblaciones más vulnerables son las más afectadas, produce por tanto efectos en el colectivo y en los sujetos. Se ha señalado su especificidad histórica y la convergencia de problemáticas sociales, económicas, políticas, morales, legales, psicológicas, humanas, institucionales, que se traducen fundamentalmente en condiciones estructurales de inequidad, explotación e impunidad (Franco Agudelo, 1997).

El Estado uruguayo coloca al colectivo docente en un lugar central en el proceso de socialización, se le atribuye la función de contribuir significativamente en el transcurso de la construcción de ciudadanía, por ende se convierte en unos de los colectivos donde se podría visibilizar la emergencia de las significaciones imaginarias radicales que se manifiestan en la grupalidad.

Se parte de generar en el marco de la fenomenología, en interjuego con el interaccionismo simbólico, entre dos líneas de pensamiento: la psicología social «pichoniana» y la concepción de Castoriadis (1975), en el sentido de que ambos ofrecen los puentes conceptuales de confluencia entre lo social y lo individual, y la construcción de la subjetividad como proceso sociohistórico y por ende colectivo. El desafío de esta tesis lo constituyó el de intentar revelarlo en la subjetividad.

De esta manera en el «liceo» —como se le denomina al establecimiento de enseñanza secundaria en Uruguay—, en el salón de clase en particular, se constituye en el lugar donde el profesor, como sujeto de deseo, puede construir creencias que desmientan la realidad.

En la medida en que se «naturalice» a través de «esto es lo que es», en los hechos se oculta que hay un sistema social de representaciones que invisibiliza la heterogeneidad de experiencias, de recursos, de condiciones de vida, en pos de una cotidianidad homogénea, uniforme, por ende, generadora de violencia.

Esta mirada pretendió propiciar «los sonidos del silencio», improvisando escenarios para el despliegue de las formas invisibilizadas por el discurso, la mirada, el oído que uniforma. No se trata de la fascinación del discurso, sino del compromiso con la transformación colectiva, es decir que los sujetos se encuentren con sus deseos y poderes mutilados, reprimidos, silenciados, propiciando los encuentros que faciliten, como sostiene Matrajt «a entender las palabras en el trabajo y las jergas del oficio» (2002: 16), entendiendo la subjetividad comprometida en el acto laboral (Clot, 1996, en Acevedo, 1999: 2), que evoca y convoca la acción colectiva.

Difícil tarea la que se asumió, indagar sobre el imaginario social de la violencia en un colectivo docente, porque implica el doble movimiento de reconocerse al mismo tiempo diferente y semejante, singular y colectivo, en un tiempo y en un lugar en que los discursos conminan a aceptar que no hay más realidad que la que designan sus palabras, mezcla rara de hiperrealismo brutal y renegación de lo obvio.

En el capítulo 2 se desarrolló el planteamiento del problema. Desde una contextualización sociohistórica se analizó la institución educativa y las situaciones sociales e institucionales por las que atravesó el colectivo docente a partir de los nudos de problematicidad que los transversaliza y cristaliza en los procesos de subjetivación, interrogando sobre la emergencia en imágenes/formas del imaginario social de la violencia que se destilan en la subjetividad.

En el capítulo 3 se presentó la justificación de la temática abarcando la magnitud del problema a partir de los estudios a nivel internacional, los estudios nacionales aportan en la trascendencia a partir del lugar que ocuparon las investigaciones y los resultados obtenidos, así como la vulnerabilidad de los docentes, y se presentó la factibilidad del mismo.

Se desplegó en el capítulo 4 el estado del arte, donde se recogieron los artículos más recientes, publicados; se ubicaron según el eje central referido por los autores desarrollando los principales aportes, así se analizaron sobre el imaginario social, la violencia en el contexto laboral, el «malestar» docente y los estudios sobre la salud docente.

En el capítulo 5 se planteó el marco conceptual; desde una aproximación historiográfica se desarrollan los nudos de problematicidad. Con relación al trabajo se ubicó el rol de la psicología, la noción y el nuevo paradigma. Se incluyó su relación con la salud y la violencia, se situó el papel de la psicología social y su distinción con la psicología social «pichoniana». Se agregó el estudio sobre los docentes (Betancourt, 1999), para finalmente desarrollar sobre la violencia intrafamiliar y hacer notar su no inclusión en los estudios sobre la salud y sobre la salud docente; se presentó una encuesta realizada en Uruguay sobre la violencia intrafamiliar como práctica de crianza y estilos de resolución de los conflictos.

El capítulo 6 describió el marco contextual, que remitió a señalar los aspectos relevantes de Uruguay, permitió comprender el sistema educativo, atravesado por algunos hitos de la historia y de la historia reciente que produjo sus efectos tanto en el plano educativo como en los procesos de subjetivación, para ubicar hoy la institución educativa, transversalizada por los estudios sobre los docentes y los atravesamientos de las políticas educativas y sociales, y su impacto en secundaria.

El capítulo 7 desarrolló el marco teórico del estudio enfocado desde la fenomenología teniendo en cuenta la inteligibilidad de los fenómenos sociales y con el significado y la intencionalidad que le atribuyen sus actores, en interjuego con el interaccionismo simbólico (Habermas, 1987), quien realiza la síntesis de los procesos comprensivos y críticos. Así se ubica la intersección de los aportes de Castoriadis (2005, 1996 y 1975), y la psicología social «pichoniana», se incorporan los planteamientos de Matrajt (2002 y 1996) y Deleuze y Guattari (1994), para vislumbrar hoy la emergencia de los significados y sentidos que le inscribieron los docentes y se entrelazan para comprender el anclaje de lo social en la *psyqué*, para develar las significaciones imaginarias emergentes en el discurso. Se finalizó con el planteamiento del objetivo general y los objetivos específicos diseñados para este estudio.

En el capítulo 8 se elaboró la metodología como estudio cualitativo. El modelo fenomenológico con el diseño hermenéutico-dialéctico (Habermas, 1987) fue productivo para la comprensión de cómo se construye el imaginario social de la violencia, al estar referidas a la praxis estructurada por la tradición, por el lenguaje, por el poder y el trabajo. Se seleccionó el tipo de muestreo «bola de nieve» (Goodman, 1961), porque permitió resguardar su identidad y un clima de confianza para acceder tanto al despliegue de los procesos de la tarea en su imbricada realidad social, como la preservación del trabajador de su posible visibilidad por parte de los sistemas educativo y sindical. El único criterio que se utilizó para su inclusión es que estuvieran ejerciendo la docencia en secundaria. Se plantea las consideraciones éticas de la investigación psicológica de Uruguay (Ley 18.331). Se utilizó la técnica de entrevista en profundidad.

En el capítulo 9 se plantearon los hallazgos obtenidos a partir del análisis de las categorías analíticas, así el hacer/ser se convirtió en la categoría central y desarrolló en el saber/ser el despliegue de las condiciones estructurales y del contexto, las estrategias y los vínculos que establece. La violencia como categoría analítica transversaliza el discurso, se exploró además cómo y cuáles percibe el docente incluyendo la violencia intrafamiliar y, por último, la categoría salud a través de los efectos que percibió relacionado con la tarea.

En el capítulo 10 se planteó la discusión de los hallazgos y su vinculación con los estudios internacionales y nacionales, así como los aspectos novedosos que introdujo a la temática, que permitió la construcción del imaginario social de la violencia con las significaciones imaginarias emergentes que se destiló en esta red de docentes.

En el capítulo 11 se plantearon en las conclusiones los aspectos relevantes del trabajo docente, así como de los movimientos instituidos/instituyentes que se construyeron en el hacer/ser, atravesados por las condiciones sociohistóricas y de trabajo, hoy, aquí y ahora como plantea Pichón Rivière (1985a), que permitieron construir el modelo de las significaciones radicales que se instituyeron en la subjetividad de estos docentes. Se elabora una propuesta a presentar en los diferentes planos, de generar un nuevo orden organizacional que permitiría la construcción de nuevas subjetividades que concilie los proyectos individuales con los colectivos, con menos sufrimiento para los colectivos.

Para finalizar, se introdujo la agenda, para que a través de la implicación y sobre implicación del investigador elucidar aquellos puntos «ciegos» que no se pudieron develar, en el entendido de que toda producción remite en su análisis a la historia personal del investigador (Sobrado, 1978).

Planteamiento del problema

La tesis propone el estudio de los docentes en su proceso productivo, por tanto al considerar la actividad del profesor como una construcción historicosocial incluye analizar las transformaciones de un escenario que impacta sobre los sujetos. Requiere tener en cuenta que como colectivo presenta especificidades, con cierta homogeneidad en América Latina. Así se resalta la mayoritaria participación del género femenino, el peso diferencial del conjunto de significaciones acerca de su labor, las características que se le ha implementado y mantener nexos con la afectividad al estar vinculada a la acción hacia un sujeto (Bustos Torres, 1992; Betancourt, 1995, Neffa, 1995; Pujol, 2007), y que está transversalizada por los aparatos del Estado-Nación, que es preciso dilucidar en cada contexto particular.

En este sentido, la educación en Uruguay se define con las características de universal, obligatoria, diversa e inclusiva, libertad de enseñanza y de cátedra y los principios de gratuidad, laicidad e igualdad de oportunidades con el Estado como garantía.

Para comprender la compleja trama en la que se inserta el docente hoy en su práctica cotidiana, es preciso analizar el sistema educativo uruguayo.

Los hilos de la historia

En el año 1942, el maestro Julio Castro señalaba que, en tanto sistema productivo, el estudio del aula comprendía los procesos educativos de los docentes hacia los estudiantes poniendo el acento en cómo se construye el ambiente de trabajo, la elección y distribución del mobiliario en el proceso enseñanza-aprendizaje. Al incorporar el escenario de las prácticas cotidianas docentes, planteaba que se estaba en una posición intermedia entre las viejas corrientes que exigían una actitud estática, la disciplina escolar rígida y autoritaria, los horarios fraccionados, las materias sin correlación, las filas y los bancos inamovibles, la exigencia de la quietud, el silencio, un individualismo exacerbado y la enseñanza del maestro mediante un dogmatismo que no admitía críticas.

Así el banco fijo se había constituido en un símbolo que configuraba una manera de interpretar al niño. Hoy se constituiría en una significación imaginaria colectiva instituida, que es preciso dilucidar en tanto visibiliza e invisibiliza a la vez, que la educación es un apéndice del Estado moderno y elemento de su conservación, por lo que la clase dominante o el partido de gobierno, son los que le darán las características especiales para su perpetuación.

Aunque su trabajo apuntaba a la educación primaria, esta forma se impregnaba en el sistema educativo uruguayo de tal manera que modelizó los sistemas de enseñanza.

Así estos procesos de enseñanza-aprendizaje estaban y están dirigidos a un «disciplinamiento»¹ del cuerpo y del espíritu como señala Barrán (1990), con el objetivo de alcanzar entonces la sensibilidad civilizada para poder implementar el nuevo modelo económico y social «modernizado», formando parte del sistema capitalista dependiente. Así expresa el autor:

Los estancieros desde la revista de su gremio, los maestros desde los libros de lectura y las aulas, los médicos desde los consultorios, los curas desde el confesionario y púlpitos, los padres de familia desde la cabeceras de almuerzos y cenas, los políticos desde los editoriales de los diarios o el parlamento, los oficiales del ejército desde sus regimientos y los jefes de policía desde sus edictos, todas las autoridades de aquella sociedad, entonces, comenzaron a predicar en estos años en torno a los nuevos dioses y diablos con énfasis no igualado en el pasado por la unanimidad y cuantía de su insistencia, y la novedad de algunas propuestas éticas [...]. Trabajo, ahorro, disciplina, puntualidad, orden y salud e higiene del cuerpo fueron deificados, a la vez que diabolizados el ocio, el lujo, el juego, la suciedad y la casi ingobernable sexualidad. Pero aquel Olimpo y aquel infierno, tenían tendencias monoteístas: los nuevos dioses tendieron a resumirse en uno solo: el trabajo, y los diablos casi siempre aparecieron como las máscaras que asumía la proteica sexualidad (Barrán, 1990: 34).

Para completar con una frase de Castro, que aunque fue escrita a mitad del siglo pasado hace reflexionar hoy sobre la temática del imaginario de la violencia en una línea como lo es el disciplinamiento: «¡Cuántos maestros —los partidarios de los bancos unipersonales— quisieran que sus alumnos se comportaran en la clase, atendiendo exclusivamente a lo suyo o exclusivamente a la lección verbalista que les ofrece el maestro!» (2007 [1942]: 88).

1 El investigador de la historia de la sensibilidad advierte que «hacia 1900 está en presencia de sentimientos, conductas y valores diferentes a los que habían modelado la vida de los hombres en el Uruguay hasta por lo menos 1860. Una nueva sensibilidad aparece definitivamente ya instalada en las primeras décadas del siglo xx aunque perviven —tal vez hasta hoy— rasgos de la anterior “barbarie”. Esa sensibilidad del Novecientos que hemos llamado “civilizada” disciplinó a la sociedad, impuso la gravedad y el “empaque” al cuerpo, el puritanismo a la sexualidad, el trabajo al “excesivo” ocio antiguo, ocultó la muerte alejándola y embelleciéndola, se horrorizó ante el castigo de niños, delincuentes y clases trabajadoras y prefirió reprimir sus almas, a menudo inconsciente del nuevo método de dominación elegido y, por fin, descubrió la intimidación transformando a la “vida privada” sobre todo de la familia burguesa, en un castillo inexpugnable tanto ante los asaltos de la curiosidad ajena como ante las tendencias “bárbaras” del propio yo a exteriorizar sus sentimientos y hacerlos compartir por los demás. En realidad eligió para decirlo en menos palabras, la época de la vergüenza, la culpa y la disciplina» (Barrán, 1990: 11). «Y así, sensibilidad y cambio económico entrelazados, no son ni causa ni efecto el uno del otro, sino factores que tanto se abren camino juntos como se limitan y se obstruyen el paso. Lo que cuenta en estos lazos entre sensibilidad y modos de producción es, entonces y antes que nada, advertir su correlación, notar que cierto esfuerzo de escepticismo de toda la sociedad fue contemporáneo de su “modernización” y que ambos fenómenos se alimentaron mutuamente y se necesitaron» (Barrán, 1990: 21).

Es preciso señalar además que en la «historia reciente», la enseñanza, y en particular secundaria, se ha visto sometida a cambios impuestos en el período dictatorial (1973-1985), con la reducción de la malla curricular a través de cambios en los programas de las asignaturas, algunos de los cuales fueron consensuados en democracia, que han incidido en la formación y en el proceso de enseñanza-aprendizaje docente.

Este escenario es el que se ofrece como telón de fondo de un proceso histórico social y político en un continuo devenir, donde el pasado muestra las trazas en un presente que le imprime las transformaciones imaginarias que quedan así entre los pliegues de la subjetividad, ocultadas e invisibilizadas.

La educación hoy

Las principales políticas educativas, que se buscaban implementar en América Latina y por ende en el Uruguay en la década de 1990, apuntaban a una lógica que implicaba la privatización como forma eficiente —Uruguay impidió a través de una consulta popular la privatización de las empresas públicas, sin embargo, como se verá en esta tesis, modelizó a través del deterioro de lo público la jerarquización de lo privado—, la inevitabilidad de las desigualdades sociales, la precarización y la sobrecarga docente (Pose, 2000). A través de las mediciones técnicas se aumenta el control externo, el eficientísimo y la culpabilización a los docentes —siendo responsables de los fracasos educativos—, y la lógica de la competencia. Esto se convierte en el hecho «naturalizado» e «invisibilizado» que con la misma estructura el trabajo docente se aumenta, se flexibiliza, se reconvierte, se hace «polivalente» y se intensifica (Hargreaves, 1996).

En un sentido complementario, el análisis que realiza Rodríguez Zidán (2008), en las conclusiones finales sobre la situación por las cuales atraviesa la enseñanza secundaria, le permite señalar en primer lugar que históricamente la formación de los profesores estuvo ligada —en el diseño de la educación— a la influencia del modelo francés en el cual se estructuró la enseñanza superior en el Uruguay. En segundo lugar, como subsistema contabiliza en todo el país 31 institutos de formación, casi 2000 profesores y 21000 estudiantes, sin embargo Uruguay ocupa los últimos lugares de América Latina, señalando una expansión continuada del sistema, con una reducción en la inversión pública, por lo que «se ha realizado una enorme transferencia de los esfuerzos y responsabilidades reduciendo el costo salarial de los docentes, transfiriendo de esa manera los gastos de inversión necesarios para atender el aumento de cobertura» (Rodríguez Zidán, 2008: 9).

El impacto en la salud

La situación que se despliega ha tenido su impacto en la salud de los docentes. El estudio multicéntrico realizado (Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Diversificación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2006) en

seis países: Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay, permite considerar la docencia históricamente como un apostolado, como un «servicio social» más que un trabajo. Unido a esto ha significado también que la vocación bastaba, no demandaba aprendizajes permanentes ni recursos tecnológicos y un trabajo de «medio tiempo», lo cual explica la composición de género de los maestros. Hoy es preciso pensar en docentes como profesionales de la educación, con capacidades y competencias para trabajar en escenarios diferentes y cambiantes, con generaciones que tienen estilo propio y códigos de comunicación y aprendizaje que le exigen esfuerzos al profesor. Son una voz de alarma los múltiples hallazgos en particular en la salud mental expresada por estrés, depresión, neurosis y enfermedades psicosomáticas diagnosticadas y percibidas como gastritis, úlceras, colon irritable, entre otras.

Este entorno social y político se refleja en situaciones como el multiempleo, el deterioro salarial, las necesidades básicas insatisfechas, tensión, deterioro en el rendimiento, desprestigio social de la profesión, pérdida de la autoestima profesional y personal, conflictos familiares, desgaste físico, deterioro psicológico y la aparición de hechos de violencia en la escuela antes no conocidos en nuestro país (Tomasina, 2006).²

La investigación deja pendiente, entre otros temas, la realización de estudios sobre la violencia en la escuela y su entorno percibido como uno de los grandes problemas de actualidad.

El estudio realizado en docentes de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) por Silveira Rondán en 2007 (Silveira, 2009) señala en consonancia con otros estudios, en relación con la salud, el *burnout*, así el 38% presentan cansancio emocional alto, el 41,2%, distancia relacional alta y el 38,2% alta realización personal. Se refleja el multitrabajo en casi dos tercios (59%), y en el multiempleo, el subsistema secundaria representa la mayor proporción (43%) de los respondientes. Concluye con la presencia de violencia institucional, el desgaste, la insatisfacción y el cuerpo como caja de resonancia, con la inclusión de emergentes que muestran la significación y sentido para este colectivo.

La institución educativa

Las instituciones educativas en su función de enseñanza-aprendizaje implementan un modelo social e histórico hegemónico, por el cual se legitima y naturaliza la diferenciación de roles entre quien enseña y quien aprende, entre conocimiento e ignorancia, con fragmentaciones entre el pensar, el sentir y el hacer en el cual se incluyen prácticas innovadoras, quedando invisibilizada la violencia implicada en este proceso, lo que se constituye en uno de los núcleos de sufrimiento docente.

2 Capítulo de Uruguay. Equipo nacional responsable del estudio: Elizabeth Bozzo, Elizabeth Chavez, Susana Origüela, Fernando Tomasina y la colaboración de la maestra Ruth Vera.

Se trata de instituciones totalizadoras, en tanto están enmarcadas por la obligatoriedad de los vínculos (Schvartein, 2000), con actividades programadas en un plan nacional. Así queda en evidencia la alta intensidad en el interjuego afectivo (Betancourt, 1995; Neffa, 1995; Pujol, 2007) marcada por la aceptación y el rechazo. En el marco de una estructura vertical se subraya un estilo autoritario que deja poco espacio para la participación y el eje de la disciplina marcada desde la «normatividad» con recompensas y sanciones, que abarca los tiempos cotidianos en los liceos (Viscardi, 2008).

Transversalidad y atravesamientos en la educación

Esta situación se vio además transversalizada, por un lado, por diversas reformas educativas: se señala la creación de centros regionales en el interior del país, a partir de una descentralización se enmascaró el cambio en la formación docente; la ampliación de la obligatoriedad de la enseñanza y la implementación del Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (CEIBAL),³ que implicó la entrega de una *laptop* gratuita a cada alumno de enseñanza primaria pública en el año 2007, con conexión inalámbrica,⁴ cuya política generó que la población más vulnerable tuviera acceso a los medios tecnológicos, e impactó en la actividad docente y por ende es preciso elucidar.

Por otro lado, atraviesa el contexto social los datos aportados en la encuesta realizada por el Ministerio de Desarrollo Social (Mides) (De los Campos, Solari y González, 2008) sobre los hábitos de crianza y la resolución de los conflictos a nivel familiar. Se plantea la presencia de tres tipos de violencia intrafamiliar hacia niños, niñas y adolescentes: la violencia psicológica, con una prevalencia general (24,3%); el maltrato físico moderado (41,4%), el maltrato físico severo y muy severo (14,1%); lo cual reporta que ocho de cada diez entrevistados (79,8%) ha ejercido algún tipo de violencia y en forma crónica alcanza al 63%, ausentes 3,9% y solo conductas no violentas el 16,2% de los entrevistados del área metropolitana de Montevideo, Uruguay (De los Campos, Solari y González, 2008: 6). Este suceso señala una de las formas que adquiere los procesos de enseñanza-aprendizaje en el grupo familiar, cuyo impacto se circunscribe como ámbito privado, con lo cual se invisibiliza los efectos que produce en el sistema de representaciones y significaciones sobre la forma prevalente de educar a los niños, niñas y adolescentes, que se manifiesta también en el refranero popular uruguayo: «la letra con sangre entra», sostenida por los castigos corporales y psicológicos a los que eran sometidos en la escuela pública en sus inicios y que se manifiesta hoy en el ámbito familiar.

3 Proyecto One Laptop per Child (OLPC) presentado por Nicholas Negroponte, Foro Económico Mundial, 2005.

4 Wi-Fi Mac implica el control a través de filtros en los servidores para las páginas consultadas.

Los procesos de subjetivación

Se ha delineado cómo el colectivo docente está expuesto desde lo estatal y lo institucional, incluido el familiar, a un conjunto de disposiciones legales, a condiciones de trabajo, a modelos de atención, a situaciones de violencia, lo cual genera situaciones de desamparo, inseguridad, que se han estudiado a nivel de los colectivos. Es preciso develar el imaginario social de la violencia referido a su hacer/ser, cómo se destila en imágenes/formas en la subjetividad y cuál es el impacto en su salud.

La inclusión del imaginario social como producción de las significaciones imaginarias que la sociedad instituye permite comprender los procesos de subjetivación como sociohistóricos, en coincidencia con el planteo de Pichón Rivière (1985a), y por tanto conduce al enlace entre ambas conceptualizaciones.

Las limitaciones de la concepción «pichoniana», basada en el enfoque estructuralista (*Gestalt* y *Gestaltung*) propio de la época, llevan a ampliar el campo de problemáticas con las nociones de «transversalidad» y «atravesamiento» construidas por Deleuze y Guattari (1994), que a partir de la complejidad rompen la dicotomía de mera verticalidad y horizontalidad para dar cuenta del grado de visibilidad que los grupos y los sujetos alcanzan en su «aquí y ahora». Cómo los acontecimientos, sean estos macrosocial como microsocioal, hacen «marca» en el proceso de subjetivación y se visualiza como «emergente» de la grupalidad.

En la misma línea, se coincide con Matrajt (2002) en sostener que el inconsciente se estructura, se desestructura y se reestructura a lo largo de toda la vida, por lo que se trata de una concepción de la subjetividad, donde los factores «actuales» —como por ejemplo el trabajo— se sitúan como determinantes de las formaciones del inconsciente, dándole valor a las articulaciones entre lo social y lo subjetivo. Lo cual significa la producción de deseos, de pulsiones, de prohibiciones, de formas operativas, de valores, de normas, en una producción de búsqueda de lo nuevo y su contrario, las repeticiones, en un escenario social donde actúa por sí y también compartiendo sentidos y significaciones con otros.

Así en tanto social, la construcción del imaginario social otorga sentido a la *psyqué*, en los contextos específicos, en las múltiples instituciones particulares, incluida la familia, en su potencialidad instituida, provoca los automatismos en las respuestas y en las interacciones entre los sujetos.

Develar es una tarea que implica hacer visible lo que el sistema trata de invisibilizar. Interesa por tanto el modo de operar a nivel de la subjetividad, porque actúan como metacódigos, produciendo estabilidad, continuidad, explicaciones globales sobre el sistema social, los sistemas específicos y los sujetos, suprimiendo las diferencias y sus múltiples variaciones. Es en este mecanismo que se evidencia la relación entre imaginario social y violencia.

Así la violencia laboral, al decir de Deleuze y Guattari (1994), se transversaliza, se halla presente desde lo historicosocial con un símbolo: el «banco fijo», es preciso por tanto conocer cómo el imaginario social de la violencia a nivel de la subjetividad atraviesa las prácticas de los docentes en su proceso de

enseñanza-aprendizaje en el aula. Cómo se destila a través del proceso productivo, en su relación con los alumnos, en el vínculo entre profesores y con las autoridades. Qué imagen sostiene la labor docente en su rol en el salón de clase, en relación con sus alumnos, y cómo repercute en su salud. En este proceso dinámico atravesado por la visión del trabajo prescripto, real y percibido al decir de Betancourt (1999), y transversalizado por el sistema social, en el aquí y ahora, asumido como sostenía Pichón Rivière (1985a).

En este desarrollo que se desenvuelve, como plantea Bell (1977), en el entramado social representado por la estructura de las instituciones que ordenan la vida de los individuos en una sociedad, no como «reflejos» de una realidad social, sino como esquemas conceptuales, de una trama de diferentes tipos que no se conocen por la simple observación.

En este sentido, es posible rescatar lo que sostiene Lewkowicz (Lewkowicz y Corea, 2005), las instituciones producen sufrimiento, no hay sufrimiento humano en sí, sino con respecto a «una marca» determinada en la subjetividad, los ocupantes de la institución sufren: profesores, alumnos, directores, padres padecen por el carácter normalizador de las instituciones disciplinarias. Ya no se trata del autoritarismo de las autoridades, como en los regímenes dictatoriales, sino del clima de anomia que impide la producción.

Se selecciona para elucidar esta problemática, los significados que le otorgaron los docentes en el ámbito laboral, la implementación singular de su hacer/ser y los efectos en la salud. Por otro, dentro del texto como producto intersubjetivo, se objetiviza lo que está rememorando. Es en el interjuego dialéctico que el docente entrevistado coloca una interpretación que remite a la imagen emergente de las significaciones imaginarias que se destila en el discurso.

Así surgió la interrogante que Ginzburg (2009) sugiere y que se parafrasea: ¿qué malentendidos puede provocar la dependencia lingüística de un psicólogo social «pichoniano» en el habla de sus informantes? Esto es, en qué medida este foco busca forzosamente en los enunciados traducirlos para colocarlos en función de una interpretación. De allí que es preciso analizar la implicación y sobre implicación del investigador en su proceso de dilucidación.

Esto permite develar el magma de significaciones del imaginario social de la violencia que permea en la vida cotidiana y tiene su anclaje en los procesos de subjetivación a través de los emergentes subjetivos como analizador privilegiado del enlace entre lo psíquico y lo social, y los puntos ciegos en el cual se obtura la mirada por la yuxtaposición de experiencias y vivencias.

El docente en su calidad de «emergente» se convierte en analizador privilegiado, como portavoz del colectivo, de las significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 1975), en el entrecruzamiento de la «verticalidad» (historia personal del sujeto) con la «horizontalidad» (historia del grupo) y los atravesamientos sociales que instituyen la transversalidad. Abarca por tanto desde lo macropolítico estructural hasta lo microsocioal, y se visualiza a través de los roles: el lugar del loco, el burro, el desclasado, el marginal (Pichón Rivière, 1985b).

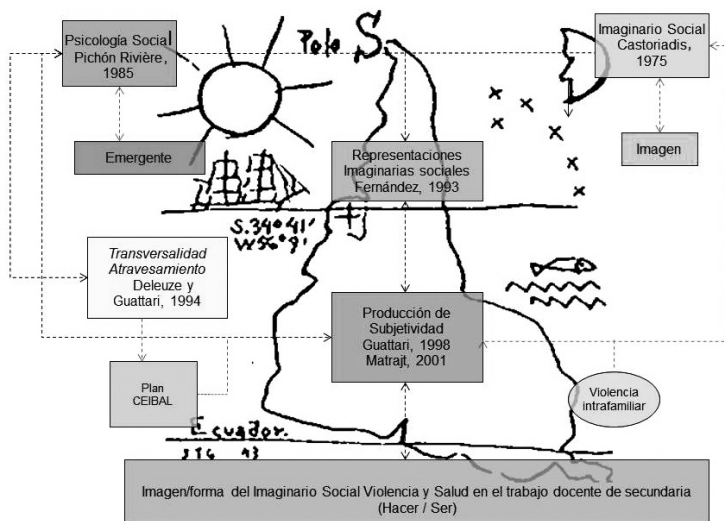
Los colectivos, al igual que los grupos, no son islas, por lo que mantienen una inscripción institucional, real o imaginaria, estableciendo un complejo entramado e instituyendo representaciones imaginarias comunes que los entrelazan entre sí y con lo social, en un circuito de repetición-producción, atravesadas por múltiples inscripciones deseantes, institucionales, ideológicas, inconscientes, sociohistóricas, políticas.

El propósito de este estudio fue indagar cómo se destila, en qué imágenes/ formas se visualiza el imaginario social de la violencia a nivel de la subjetividad de los docentes de secundaria y qué efectos produce en su salud.

Pregunta de investigación

¿Cómo se inscribe el imaginario social de la violencia laboral en la subjetividad de los docentes y cuál es el impacto que ello genera en su salud?

Figura 1. Esquema del problema



Fuente: Elaboración propia

Fondo: Joaquín Torres García, 1940

Justificación

Magnitud

La temática de la violencia en y por el trabajo comprende un vastísimo campo, como plantean Chappell y Di Martino, incluye una amplísima gama de comportamientos, inscriptos en diferentes contextos y culturas, con líneas difusas, que quienes no lo han experimentado o no han sido testigos son «una muy pequeña y afortunada minoría» (2008: 1).

Aportan los datos provenientes de una investigación en la Unión Europea (UE) que describe que un 4% de los trabajadores (unos seis millones) fueron objeto de violencia psíquica el año anterior, 2% (unos tres millones) sufrieron acoso sexual y un 8% (unos doce millones) fueron víctimas de intimidación y hostigamiento.

De Estados Unidos, aportan que cerca de mil ciudadanos son asesinados en el lugar de trabajo cada año y el homicidio en el lugar de trabajo es una causa importante de muerte en mujeres y hombres, los ciudadanos experimentaron más de dos millones de actos de violencia, siendo el más común el asalto simple.

En el Reino Unido la encuesta realizada en 1995 afirmaba que en el período entre 1994-1995 11000 trabajadores fueron víctimas de violencia psicológica y 350000 sufrieron amenazas y abuso verbal.

En Japón entre junio y octubre de 1996, la Unión de Gerentes de Tokio, a través de una «línea gratuita de intimidación», recibió más de 1700 consultas, siendo el estrés la queja más común.

Muestran estos autores un estudio en Suecia sobre las ocupaciones con mayor riesgo: en primer lugar se ubica al sector salud (24%); en segundo lugar a los servicios sociales; en tercer lugar otras ocupaciones; en cuarto lugar con el 7% se encuentran los trabajadores postales, bancarios, trabajadores de la educación y del transporte; en quinto lugar con el 5% la policía; y en sexto lugar los cuidadores de niños y el sector de consumo masivo, y por último el sector seguridad.

Desarrollan cómo en los últimos años ha emergido nueva evidencia del impacto y el daño causado por violencia psicológica, donde en una investigación realizada en el Reino Unido se encontró que el 53% de los empleados han sido víctima de *bullying* (intimidación) y que el 78% había sido testigo de ese comportamiento.

Asimismo, señalan el estudio finlandés al respecto. Este presenta que el 40% sintieron «mucho» o «muchísimo» estrés, el 40% estaban agotados y el 30% estaban nerviosos «constantemente» o «a menudo». Con relación al *mobbing* en Suecia se estima que es la causa entre el 10 al 15% de los suicidios.

Refieren los autores los riesgos de trabajar solo. En Estados Unidos los trabajadores de estaciones de servicio están en el cuarto lugar de las ocupaciones más expuestas a los homicidios, las personas que trabajan solas fuera del horario normal están en riesgo de sufrir ataques físicos y sexuales. Señala el estudio australiano de 1990 que el horario más complicado es el nocturno para los taxistas y otras ocupaciones, que se enfrentaron 28 veces más al riesgo de ataque no sexual y al menos 67 veces más al índice de robos, comparado con la comunidad en general. La automatización, subcontratación, los técnicos en redes y lo que denominan los nuevos «autoempleados» son otros de los riesgos mencionados (Chappell y Di Martino, 2008).

Al hablar de los costos se refieren estos autores a los directos inmediatos y a largo plazo, con la interrupción de las relaciones interpersonales, la organización del trabajo y el ambiente de trabajo. Los indirectos se relacionan con la reducción de la eficiencia y productividad, pérdida de la calidad del producto, de la imagen de la compañía y la reducción del número de clientes (Chappell y Di Martino, 2008).

Presentan el estudio realizado en Estados Unidos en 1992, que sitúan los costos totales de la violencia en el lugar de trabajo para los empleadores en más de cuatro mil millones. En Canadá desde 1985, los reclamos por indemnizaciones por violencia laboral se han incrementado un 88%. En Alemania el costo directo de la violencia en el trabajo ha sido calculado en una empresa de 1000 trabajadores en 112000 dólares por año, más 56000 dólares de costos indirectos.

Marcan asimismo que la violencia en el lugar de trabajo es estructural, arraigado ampliamente en lo social, en lo económico, cultural y organizacional, destacando la importancia de la acción preventiva, sistemática y dirigida a toda la organización.

Un estudio de Londoño y Guerrero (1999), de la Red de Centros de Investigación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), sobre la magnitud y costos de la violencia en América Latina, establece que se pierden tres días anuales de vida saludable por causa de la violencia. En el Cono Sur, Chile y Uruguay y, en el Cono Norte, Costa Rica, se encuentran los menores índices de violencia que son comparables al de los países europeos.

Vulnerabilidad

Un estudio realizado por Rivero Rodríguez y Cruz Flores (2010) plantea que los problemas de salud que ocurren con mayor frecuencia en los docentes son: daños en las cuerdas vocales (disfonía, disfagia...), várices, alteraciones reumáticas, ardor ocular, cefaleas, gastritis, edema, astigmatismo, astenia y psicodermatosis (Koojman, de Jong, Thomas *et al.*, 2006; Escalona, 2006; Santana, Fernández, Almirall y Mayor, 2007).

Apuntan además que se comienzan a referenciar con mayor frecuencia los problemas psicológicos; son citados por ocho cada diez profesores como la principal

dolencia según el estudio de Muñoz (2002). Asimismo, señalan los diversos estudios referidos al estrés y al *burnout* (Delcort, Araujo, Reis *et al.*, 2004; Dos Reis, Carvalho, Araujo, Porto y Silvano, 2000; Jin, Yeung, Tang y Low, 2008).

El estudio de Perona (2004), referenciado por estos autores, constató que uno de cada diez profesores corren el riesgo de padecer *burnout* y ocho de cada diez trastornos psicosomáticos, como disfonías, problemas de garganta, depresión y fatiga psíquica, lo cual ha elevado el nivel de ausentismo de más de tres días a lo largo de un curso escolar, incluso bajas laborales por desgaste psíquico (Federación de Trabajadores de la Enseñanza de la Unión General de Trabajadores [FETE-UGT], 2004).

Por último, se refieren al estudio realizado por Domich y Faivovich (2005), para conocer el diagnóstico de salud mental, que señala que las cuatro enfermedades psicosomáticas más frecuentes con porcentajes superiores al 10% fueron: colon irritable, lumbago o ciática, trastornos digestivos y alergias, y dentro de los síntomas psicológicos fueron: dificultades para relajarse y estar tranquilo, dolores de espalda, falta de energía y agotamiento fácil, miedo, temblores, palpitaciones, ahogos y dolores de cabeza en más del 30% de la población estudiada, trastornos que con el tiempo tienen un efecto negativo en su salud, repercuten en su vida laboral y requieren estudiarse con mayor detalle.

Cabe señalar asimismo el capítulo dedicado al estudio de los docentes, realizado por Betancourt (1999), donde plantea los diversos niveles que debe implicar el estudio de la salud, desde consideraciones como el edificio, sus instalaciones y condiciones saludables para desarrollar su tarea, como temperatura, ruido, luminosidad, etcétera, así como la complejidad de la tarea con el estudio de los aspectos biológicos y físicos, psicológicos, la carga de trabajo, la condición de género y el entorno social y cultural.

Trascendencia

Los estudios realizados en Uruguay sobre la violencia en y por el trabajo son escasos y se encuentran publicados en investigaciones de grupos específicos.

La primera investigación sobre violencia psicológica fue realizada por Franco (2003). Se trata de un estudio en un grupo de gerentes víctimas de hostigamiento psicológico en el trabajo, en empresas de Uruguay, donde plantea la incidencia del ambiente organizacional. Encontró una fuerte correlación entre inseguridad y violencia ejercida por parte de los supervisores (68%), quienes además tenían comportamientos ineficaces para la resolución de conflictos, tendiendo a minimizar los problemas. Esto le hace poner el acento en la diferencia de poder real o percibido, además de los aspectos psicoafectivos que pone en juego y la situación asimétrica y de dependencia. Señala la existencia de una cultura organizacional que permite o promueve este tipo de comportamiento.

Con relación a estudios realizados sobre docencia y salud (Unesco, 2006), los resultados obtenidos en Uruguay, ya reseñados, señalan el especial énfasis

que tuvo la reflexión con los docentes acerca del tema, el cual está ausente en su propio imaginario.

Las principales conclusiones fueron: el docente no percibe como problema que tenga una excesiva tarea que le implica ocupar tiempo extralaboral, ya que lo considera inherente a su función docente; las condiciones del medio ambiente de trabajo son consideradas como negativas y condiciona su labor docente; emerge como exigencia las situaciones relacionadas al contexto social de los alumnos y de la escuela. En particular, surge la violencia como un problema grave en más de la mitad de los encuestados; relaciones jerárquicas no equitativas; la situación inherente al puesto de trabajo y sus diferentes formas (suplentes o efectivos); se destaca la buena relación entre pares, el alto interés por la lectura. Como perfil de salud-enfermedad se destaca dolencias vinculadas a la salud mental, sufrimiento osteoarticular de columna y en lo psicosomático gastritis.

La investigación realizada sobre un grupo de docentes, de un subsistema de la enseñanza media, ya reseñado, muestra los resultados obtenidos con relación a las situaciones laborales y la violencia: el 43 % piensa que está expuesto a la inseguridad, el 34 % percibe estar expuesto a la violencia y el 16,51 % expuesto a la violencia intencional. Los emergentes: «¡Seguridad laboral!... Todo se da en teoría, no hay seguridad en el taller... me desmotiva...», «Podés quedarte sin trabajo», «Hay pérdida de valores en cuanto a los fines de la educación», «Me han ofrecido plata para que les pase la prueba», «Si no dejaba limpio el salón, me bajaban el puntaje», «Hay competencia por poder», «Catorce grupos con 20 horas», «Inestabilidad laboral, año tras año, nadie sabe si va a tener trabajo», «Un inspector me dijo: “estás embarazada, no te voy a dar horas”» (Silveira Rondán, 2008: 107-130).

En síntesis, emerge violencia institucional en y por el trabajo, incluyendo político-burocrática y violencia psicológica, prevalencia de *burnout* y grupos con alto cansancio emocional e insatisfacción, lo que los constituye en grupo de riesgo. La queja instituye un lugar dentro de las instituciones, donde goce y sufrimiento están mezclados, niveles de reconocimiento, apoyo y cooperación institucional con grados de insatisfacción, cuya caja de resonancia es el cuerpo.

Por último, Viscardi (2008) estudia la violencia en las aulas, las prácticas educativas, el conflicto escolar y la exclusión social. Sostiene que la lógica de la socialización violenta entre jóvenes aparece como un mundo aparte al centro educativo, sumada a la consolidación de experiencias signadas por la oposición y resistencia, siendo ambos factores reforzadores de los sistemas de exclusión que pesan sobre el alumnado.

Señala la autora la falta de una reflexión institucional, en el sentido que lo plantea Giddens (1995), para modificar estas prácticas de los diversos agentes. Se trata de identificar problemas y procesos y actuar sobre ellos. Plantea que el rezago, la extraedad, las diferencias en aprendizajes, la repetición y la deserción son producto de las desigualdades sociales de origen, reproduciendo discriminaciones de origen racial, generacional, de clase y de género, por ello la necesidad de resignificar el espacio educativo expresado en la voz de los jóvenes, donde

es posible visibilizar el vacío de sentido en lo que hace a la representación que tienen del liceo. Es preciso connotar que varios de los fenómenos de violencia son estructurales, no obstante otros procesos producen y reproducen violencias e incivildades que se relacionan con las prácticas escolares.

No se trata de «naturalizar» el problema en un contexto de condiciones sociales, económicas y políticas, ni estigmatizar liceos como contextos «violentos», sino que la violencia debe ser comprendida desde un complejo conjunto de determinantes y problemáticas sociales (Viscardi, 1999). Como señalan los trabajos compilados por Loy y Vidart (2009), algunas de las causas se arraigan en el entramado social, cultural, económico y político de la vida humana, y tienen su anclaje en los procesos de subjetivación.

Factibilidad

La factibilidad del estudio se encuentra sostenida al estar vigente el convenio marco entre la Universidad de la República (Udelar) y la ANEP y convenios específicos entre la Facultad de Psicología y la ANEP, que tiene como objetivos líneas de intercambio en asesoría, investigación, docencia y extensión; es así que se tuvo la autorización para desarrollar el trabajo con docentes de secundaria.

El convenio firmado entre la Udelar y el Plenario Intersindical de Trabajadores-Central Nacional de Trabajadores (PIT-CNT) —con el objetivo de profundización de las líneas de trabajo establecidas en el acuerdo firmado en 2009 tendiente a la identificación, análisis, diseño y ejecución de distintas acciones de asesoría, investigación, formación y capacitación por parte de la Udelar, dirigidas a los trabajadores integrantes del PIT-CNT— permite avanzar en el proceso de acercamiento de la universidad a la realidad de los trabajadores, estableciendo acciones de enseñanza, investigación, extensión y asesoramiento técnico. En ese contexto fue que se obtuvo de parte de la Fenapes, filial del PIT-CNT, el apoyo y la difusión de este estudio a fin de exhortar a la participación de los docentes.

Además el ser docente integrante del Instituto de Psicología Social de la Maestría en Psicología Social, e integrante del programa Centro de Investigación en Psicología de la Salud Ocupacional, la Innovación y el Cambio Organizacional (CIPSOICO) de la Facultad de Psicología, remite a estar inserta en las estructuras académicas. También el integrar como Licenciada en Psicología el Departamento de Salud Ocupacional de la Facultad de Medicina y responsable de la Policlínica Salud Mental en el Trabajo, implica generar una sinergia y desarrollar las líneas que integra la Udelar, en docencia, investigación y extensión en el medio, incluyendo la asistencia a trabajadores.

El estado del arte

Se pretende abordar la temática de la violencia relacionada con la salud, desde un enfoque que se centra en las condiciones que afectan a la salud de los trabajadores, de manera interdisciplinar, transdisciplinar, buscando en cada campo, en estudios empíricos, la contribución que permita aportar en una problemática compleja, abierta, inacabada, no totalizante, como lo es la vida misma.

Guglielmetti (2009) señala que la característica que ha asumido es la explotación del trabajo humano por parte de una minoría, incluyendo desde formas abiertas y represivas hasta las más sutiles, en sus diversas etapas, en los diferentes modelos de desarrollo social y económico. Una cuestión clave en dicho proceso fue la construcción del concepto del Estado de Bienestar. Es así que el capitalismo a través de la explotación inicua de los trabajadores (hombres, mujeres y niños), con horarios sin límites, condiciones misérrimas, se consolida reprimiendo violentamente los intentos de los trabajadores de organizarse para enfrentar estas circunstancias.

Los estudios publicados que se recogieron se han realizado en instituciones públicas, dependientes del Estado o de autoridades municipales. En la búsqueda bibliográfica los ejes se articularon según la temática de la tesis y se ordenaron a los efectos expositivos, de acuerdo al criterio utilizado por el autor para denominar las palabras claves con las cuales se indiza.

Los estudios sobre el imaginario social

Los estudios aportan tres líneas: la primera plantea interrogarse sobre el papel del Estado y su vinculación con la violencia, la segunda aporta una investigación en relación con el contexto docente y un trabajo a partir de una tesis en la misma línea que se desarrolla este trabajo y, por último, la tercera plantea cómo se ha indagado en otros contextos.

Imaginario social, Estado y violencia

Affaya se propuso dilucidar sobre el imaginario, el Estado, la política, la violencia y el mal «en este contexto donde lo trágico tiende a dominar lo comunicacional y donde la dialéctica de la identidad y de la alteridad se convierte en el centro de la producción discursiva y mediática» (2004: 26).

Se trata de un estudio filosófico sobre el origen de la violencia en el proceso de creación de un Estado que impone una verdad y un derecho, una justicia que genera violencia porque la precisa para sostenerse, así como la universalización de los saberes, ciencias y conflictos, aporta la identidad y la alteridad como el «otro».

Establece una distinción entre la imaginación en tanto

la facultad mediante la cual el hombre es capaz de reproducir —en él o proyectándose fuera de él—, las imágenes almacenadas en su memoria (imaginación denominada «reproductora»), o de crear imágenes nuevas que se materializan (o no) en palabras, textos, objetos, obras, etcétera. El imaginario sería entonces la palabra que designa los ámbitos, los territorios de la imaginación (Affaya, 2004: 26).

Imaginario social y «realidad» docente

El trabajo de Gavilán sobre «el malestar docente» presenta una investigación sobre «Imaginario social-realidad ocupacional [...] combinándolo con la aproximación a los compromisos emocionales que implica la actividad laboral del maestro-profesor en el interjuego del aula-escuela-comunidad y en sus diferentes estilos de relación y comunicación» (1999: 3).

Parte de la hipótesis es que se está gestando un imaginario social de signo «economicista», que provoca impacto en las elecciones vocacionales de las generaciones jóvenes. Ese impacto a nivel «principal» establece que se trata de sostener elecciones y vocaciones con carreras de neto perfil económico y de supuestas garantías de éxito y estatus; y a nivel «complementaria (y paradójica) elecciones solo basadas en el deseo y en la realización personal, desvinculadas de toda consideración social, económica, profesional y de mercados de trabajo presentes y futuros» (Gavilán, 1999: 15).

Se realizó sobre dos muestras de adolescentes, realizadas en dos tiempos (1993 y 1995), provenientes de escuelas de nivel medio de La Plata. Se destaca cómo la percepción de la «desvalorización del rol docente» influye en la sensación del malestar docente y en las elecciones vocacionales de los adolescentes.

Gavilán menciona tres trabajos de autores europeos. El primero es Esteve (1994) —realizó investigaciones en Europa, Estados Unidos y Canadá—, este subraya que el malestar tiene efectos permanentes de carácter negativo que afectan la personalidad.

Este autor establece dos tipos de indicadores. Los derivados de los factores de primer orden abarcan los recursos materiales y las condiciones directas de trabajo, incluyendo la relación docente-alumno, la violencia en las instituciones educativas, la carga de actividades, la relación docente-directivos y padres. Y los factores de segundo orden comprenden el contexto social donde se ejerce la docencia, la cultura y los valores imperantes, el imaginario social sobre los docentes, funciones que la sociedad ha atribuido al sistema educativo y por ende a los docentes, especialmente a los de enseñanza media que son los más cuestionados desde el imaginario social.

Enfatiza el autor que en todas las investigaciones efectuadas hay coincidencia en describir al docente como un profesional obligado a realizar mal su tarea debido a la cantidad de actividades y responsabilidades de diferentes jerarquías que se le exige llevar a cabo, sin ofrecerle los recursos necesarios para poder

cumplir con esos requerimientos y la consecuente sensación de desborde en el cumplimiento de su deber.

En cuanto a las contribuciones de Fierro (1993), Gavilán (1999) dice que este realiza un estudio psicopatológico de la función docente, a través de un modelo que tiene como punto de partida la noción de «ciclo del malestar docente», basado en la tradicional noción de personalidad como patrón de diferencias individuales. Esta articulación estaría representada simbólicamente por dos polos conceptuales contrapuestos de un continuum de «salud/cursos de acción» y «enfermedad/ciclos de acción». En el caso de los docentes hace referencia a las conductas incluidas en los «ciclos de acción», pues se dan en un contexto no agradable para el profesor, con situaciones personales y sociales que no puede resolver, con problemas curriculares que no puede modificar, lo que crea muchas veces situaciones sin salida, circulares y repetitivas.

Y por último, se refiere a Merazzi (1983), quien sostiene que en los cambios que provocan el malestar del docente intervienen tres hechos fundamentales. El primer hecho tiene que ver con la evolución y transformación de los agentes tradicionales de socialización: la familia, la comunidad y los grupos sociales organizados, que han abandonado las responsabilidades que cumplían con los niños y con los jóvenes y ahora se les pide a las instituciones educativas que cubran ese espacio, considerando que uno de los factores más importantes en este desplazamiento ha sido la inclusión masiva de la mujer en el ámbito laboral y las transformaciones que han sufrido las familias que al reducirse se ha perdido la integración con otras generaciones y han desaparecido ciertas formas de relación y comunicación. El segundo es que las instituciones educativas han perdido la hegemonía de la trasmisión de saberes y conocimientos debido a la inclusión masiva de otros agentes asistemáticos, como son los medios de comunicación y los consumos culturales, quienes transmiten códigos culturales y valores que entran en conflicto con los valores de los profesores y que ahora deben competir con esos nuevos canales de socialización. El tercero es la problemática que se instaura en las instituciones educativas en el momento en que tienen que definir su rol actual, qué valores debe transmitir el docente y cuáles cuestionar y criticar.

En el estudio también hace referencia a investigadores argentinos, señala en primer lugar las investigaciones realizadas por Kornblit (1996), sobre salud y trabajo desde la perspectiva de los jóvenes.

Recogió de esta autora que en general se menciona a los docentes como fuente de apoyo social en un porcentaje muy bajo (6%), lo cual coincide con la imagen de desvalorización social de los docentes. Plantea las diferentes representaciones que ante situaciones de violencia se dan en la interacción docente-alumno. Los alumnos ven a los docentes más sancionadores (80%) de lo que los docentes se ven a sí mismos (57%); tanto alumnos como docentes afirman la necesidad de dialogar y un porcentaje importante de los estudiantes sostiene que los docentes deberían sancionar más las situaciones de violencia (24-37%). Las representaciones sociales de los docentes con respecto a lo que hacen o lo

que deberían hacer en situaciones conflictivas son divergentes, existe una amplia crítica con respecto a sus procedimientos habituales frente a dichas situaciones.

Señala Gavilán (1999), además de esta autora el trabajo de Torres Santomé (1997), que el análisis del tema traza que las características que aumentan la complejidad del trabajo en el aula tienen que ver con la multidimensionalidad (gran cantidad de acontecimientos y tareas diferentes), la simultaneidad (suceden cosas al mismo tiempo), la inmediatez (ritmo rápido), la imprevisibilidad, la publicidad (lo que sucede es de dominio público) y la historia (existe una continuidad a lo largo del ciclo lectivo que produce acumulación de experiencias y rutinas).

Gavilán (1999) plantea los trabajos de Mendizábal (1995) sobre las condiciones de trabajo y salud de los docentes primarios, realizado en la provincia de Buenos Aires. Estos informan que el nivel socioeconómico de los alumnos parece influir directamente en la percepción de fatiga y en la frecuencia de esta en el desempeño docente; los docentes a cargo de alumnos de nivel social medio que sienten fatiga son un 37%, mientras que asciende a un 61% en las escuelas de zonas desfavorecidas.

Señala asimismo que malas condiciones de trabajo y salud tienen una relación directa, y los docentes que perciben como baja la consideración social de su tarea de parte de los alumnos, los padres, las autoridades educativas o de la sociedad sienten más frecuentemente fatiga que los que la consideran alta.

Se pregunta la autora cómo permanecen en el sistema; el 85% plantea que no cambiaría su ocupación por otra. El 82% expone los siguientes motivos: «es un sacerdocio», «ayuda al prójimo», «gratificación que produce la tarea»; no están incluidos los que se fueron del sistema. Apunta las investigaciones de Llomovate que en los años noventa los docentes pertenecían a los sectores medios y medio bajo de la sociedad. El origen social de los docentes ha descendido últimamente y es comparable con el descenso del imaginario social de la profesión docente.

Y por último cita a Neffa (1995), quien anuncia un enfoque «renovador emergente» relacionado con las condiciones y medio ambiente de trabajo.

La tarea de los docentes de escuelas primarias constituye una actividad laboral en todo el sentido de la palabra, que compromete todas las dimensiones de la persona de los trabajadores de la educación; de ninguna manera puede ser vista como una actividad solo mental. Por diversas razones, y entre ellas el deterioro de los salarios reales y la pérdida de prestigio social, se trata de una profesión que se feminiza rápidamente, pero sin que desaparezca la discriminación sexual (o de género): el porcentaje de varones en los cargos directivos, más prestigiosos y de mayor responsabilidad, es muy superior al de las mujeres (Neffa, 1995: 91).

En las conclusiones se plantea el compromiso emocional muy intenso que conlleva la actividad docente, con una situación temporal que implica una insitución, la escuela con sus peculiaridades, en un determinado contexto y en el ámbito específico del aula, con diversidad de individualidades, demandantes y expectantes, con aciertos y con errores, produciendo un clima emocional en el

grupo que responde a cómo percibe esta realidad (cálida/agresiva), y de acuerdo a ello implementará ciclos o cursos de acción y con ello corresponderá determinado equilibrio emocional.

El artículo de Murcia Peña, Pintos de Cea y Ospina Serna (2009) presenta los resultados de la tesis doctoral sobre los imaginarios de profesores y estudiantes en una universidad de Colombia, que con un objetivo similar a esta tesis se propone comprender los imaginarios sociales que construyen profesores y estudiantes de esta universidad.

Plantean que es necesario acudir a un enfoque que reconozca el imaginario social como esquemas de inteligibilidad social, como aquello que hace posible las manifestaciones de ese sentido (Castoriadis, 1998: 324) en Murcia Peña, N.; Pintos De Cea, N. y Ospina Serna, H. (2009).

La unidad de análisis la constituyen las historias de vida de profesores y estudiantes, seleccionados para este estudio. Establece que uno de los puntos relevantes es la aparente consideración de que no parten de imaginarios radicales, sino resignifican los simbólicos instituidos dándoles matices diversos y cargándolos de nuevos sentidos sociales.

Refiere que no es que los imaginarios permanezcan estáticos, sino que su movilidad no es perceptible a menos que se tenga en cuenta la historicidad de los simbólicos, lo que refuerza la necesidad de utilizar enfoques que sean sensibles a la emergencia de objetos nuevos, de nuevas agrupaciones, que permitan apreciar su real movilidad histórica-social.

El segundo punto es que el mundo social de la universidad no construye los simbólicos instituidos, son apenas formas ideales, en la medida en que sea sancionado por la comunidad es seguido por ella. La realidad universitaria se construye en los bordes de lo instituido de lo institucional, de lo que ha sido racionalizado, pensado y organizado.

Las instituciones se muestran gracias a la histórica y constante búsqueda entre los instituidos y las significaciones imaginarias sociales, quienes anticipan reclamos a los simbólicos que están instituidos, así la institución se sale de lo estatal para aproximarse a las significaciones sociales.

Y un tercer plano es que los imaginarios que construyen los profesores y estudiantes sobre la universidad están influidos por las culturas prefigurativas, posfigurativas y cofigurativas (Mead, 1977).

La posfigurativa es derivada de una cultura marital determinada por el adulto para preservar las tradiciones y aplazar las responsabilidades de los jóvenes para cuando sean adultos.

La cofigurativa parte de que las nuevas generaciones se identifican con lo diferente, novedoso y de ruptura con lo tradicional. El imaginario se edifica desde la comprensión de la brecha entre el pasado que preserva, rotula y abre grietas generacionales y el presente-futuro como vanguardista, en tanto categorías que marcan diferencias: niño, adolescente, joven, adulto, viejo, cobran otro sentido, temporal abierto, de cambios sociales y de preparación para el trabajo

y la producción. Aunque se mantiene el paradigma de la moratoria social, el aprendizaje asume pedagogías que asumen al sujeto activo (culturas propias de la etapa industrial y posindustrial).

Y la refigurativa corresponde al modelo posmoderno de transición a la vida adulta donde se instaura una visión virtual en la cual las fronteras entre edades y esquemas de separación biográfica se pierden. El adulto aprende del joven; el joven busca ser reconocido a través de su aprendizaje y de sus múltiples experiencias de la vida cotidiana, en particular las mass mediáticas y las distintas redes.

Así concluye que se crean tiempos simultáneos, por la particularidad de los mediadores, que hacen perder la relevancia entre pasado y futuro en dominio de los imaginarios sociales para un abordaje en presente en el que se cambian los conceptos de corporeidad, territorialidad, velocidad e incluso riqueza y poder.

Imaginario social en diferentes contextos

Rodríguez Roche (2009) utiliza el marco teórico de Castoriadis y realiza un extenso análisis de estudios e investigaciones para develar el imaginario profesional de la comunicación desde tres perspectivas fundamentales: desde la profesión tomando como punto de mira a los propios comunicadores, desde la academia considerando los aspectos de formación y desde el mercado laboral tomando como objeto de estudio a las entidades empleadoras.

La imagen de la profesión heredada de otras sociedades y otros tiempos permanece inmóvil con los atributos del estereotipo, reforzados por la complicidad de los grupos sociales de la actual sociedad. Señala por tanto que para los diferentes contextos el imaginario social de los profesionales de la ciencia de la información tiene rasgos muy particulares y esas características varían con el transcurso del tiempo. El mundo académico se observa entre quienes cumplen con el imaginario creado y el intercambio con los profesionales en ejercicio, los empleadores y los representantes de otras profesiones, aunque no todos influyen de la misma forma y en la misma medida, de manera que el análisis deberá realizarse en dependencia de los contextos.

De los estudios realizados y analizados por la autora, se destaca el realizado en Estados Unidos que examina planes de estudio y situaciones laborales. Se indaga la imagen, estatus y prestigio social donde demostró un nivel de autoreconocimiento muy bajo. Un estudio semejante efectuado en la Universidad de Oslo demostraba que la profesión de bibliotecario era la de menor estatus y reconocimiento y se asociaba a edad avanzada, fundamentalmente mujeres. Señala que uno de los estudios más interesantes y abarcadores fue en Irlanda (Cullen, 2002), donde la mayor parte de trabajos pertenecían al sector estatal. El estudio de Australia comprende salidas de trabajo, muchos de ellos emigraban a otras áreas.

Entre los propios investigadores de las construcciones de sentidos en torno a la profesión, la imagen heredada de otras sociedades y de otros tiempos permanece inmóvil con los atributos del estereotipo, algunos de los más recurrentes se refieren al aspecto físico, prevalencia del sexo femenino o de hombres afeminados, de edad madura, con espejuelos, pelo recogido en un moño, ropa discreta, casi fúnebre. Los

medios de comunicación influyen en la formación de la imagen socialmente legitimada, de la misma manera que contribuyen a perpetuar las existentes; reflejan el ejercicio del profesional casi siempre en el ámbito de la biblioteca.

La autora cita a García y Torres (1999) quienes publicaron una investigación dirigida a determinar la existencia o no de una representación social. Los resultados mostraron un campo sin estructura o lo que era peor inexistente. La profesión que se identificaba más frecuentemente como «profesional de la información» era la de periodista.

Las consideraciones finales de la autora establecen que el imaginario social posee particularidades espaciotemporal e individual. Se trata de la acción de diversos actores que participan en la construcción de manera directa o indirecta, de su intervención dependen las características descritas y su estudio contribuye al desarrollo profesional. Para los diferentes contextos el imaginario social tiene rasgos muy particulares y esas características varían con el transcurso del tiempo, de manera que su análisis deberá realizarse en dependencia de los contextos.

El profesor Raiter dirige el estudio sobre el imaginario social y las representaciones colectivas de las instituciones estatales de gobierno, cuyas autoras Szretter, Belloro, García, Sánchez y Zullo (1999) parten del marco del imaginario social de Castoriadis y de la consideración que son los medios de comunicación los que van conformando un dominio de lo público.

Abordan el conflicto particular en la crisis institucional de un hospital-escuela (dependiente de la Universidad de Buenos Aires [UBA]), cómo aparecen en los medios de prensa el sistema educativo y la salud pública, procesado artículos publicados durante diciembre de 1998. El objetivo es determinar cuáles son las imágenes y de qué manera estas imágenes o representaciones conforman la opinión pública y determinan posibles variantes en las imágenes socialmente construidas por las instituciones estatales.

En el plano metodológico utilizan el análisis del discurso, se centran en el modelo sintagmático propuesto por Hodge y Kress (1979) llamado modelo transactivo. En su expresión más simple postula una forma que involucra uno o dos objetos relacionados en un proceso verbal. Uno de los objetos aparece como el causante de la acción y el otro como afectado. La acción pasa a un actor afectado.

Para el análisis fueron excluidos del corpus las editoriales periodísticas sobre el tema y los reportajes realizados a los protagonistas/testigos/voceros del conflicto. La noticia del cierre del instituto «irrumpe» en los diarios cuando médicos, pacientes y familiares inician los «abrazos» simbólicos al edificio, y a medida que avanzan las negociaciones el tema va perdiendo espacio hasta desaparecer, el conflicto «se congela» cuando el problema deja de ser noticia, cuando cesan los abrazos y las movilizaciones llevadas adelante por los afectados.

En las conclusiones señalan que predominan los procesos del tipo agente afectado y los procesos de acción semiótica que encabezan declaraciones textuales o citas indirectas. Con respecto a los procesos semióticos estos se incrementan

día a día, son más los voceros que aparecen dando su opinión, de manera que el conflicto se personaliza y se produce un desplazamiento hacia las personalidades del ámbito público. Se registran «usos metafóricos» de acciones que se relacionan con lo afectivo (abrazos) y con el campo de batalla: lucha, defensa, etcétera. En el ámbito de las palabras, se libra en otro campo, son los hombres y no las instituciones los que resuelven el conflicto. El problema es la relación entre los dos planos, si las acciones de los grupos traen como consecuencia acciones de individuos falta definir el papel de las instituciones públicas.

Este conflicto pone de manifiesto la tensión existente entre la lógica del bienestar general y el de la eficacia empresarial. Para finalizar, señalan que el papel casi inexistente de la UBA, al ser protagonista del conflicto, es coherente con el énfasis de su papel de financiador en desmedro de su rol educativo y no acentúan la ausencia de cuestionamiento al sistema de salud pública tal como se presenta actualmente, sino a la gestión de determinadas autoridades.

Alves de Almeida Ribeiro, Santos Falcón, Süsskind Borenstein y Coelho de Souza Padilha (2006) desarrollan un estudio con metodología cualitativa con el objetivo de conocer y comprender las imágenes y el imaginario social que permea en la elección profesional de las enfermeras.

El mismo fue realizado utilizándose el marco referencial de Maffesoli, quien sostiene que el imaginario social es:

todo el conjunto hecho de imágenes, símbolos del imaginario y de imaginación en el cual la vida social está moldeada. En este sentido la sociedad contemporánea vive atrapada en un mundo de imágenes, pues vivimos en una sociedad de la imagen (244).⁵

Las autoras realizan un estudio de la historia de la enfermería y señalan las semejanzas y diferencias propias de cada contexto. Se trata de una investigación cualitativa de tipo sociohistórico, combinando con una muestra pequeña y diversificada de doce enfermeras brasileñas y ocho peruanas graduadas entre 1974 y 1994. El instrumento fue un cuestionario que se envió vía correo electrónico con una única pregunta: «¿Por qué escogió enfermería como profesión?».

En el análisis trazaron las categorías de imagen servil, vocacional y profesional que influyen sobremanera la opción por enfermería en mujeres brasileñas y peruanas. Perciben que la mayoría la escogieron por el deseo personal —y no familiar— de ayudar y cuidar al prójimo, proyectados por los arquetipos y mitos de la enfermería construidos, divulgados y cristalizados por el ideario social en conjunto con algunas características que componen la identidad profesional de la enfermera. Además la opción se justifica por la necesidad de las mujeres contemporáneas de tener que conseguir un trabajo para ayudar al sustento de sus familias y por ser una profesión de fácil acceso y con garantías en el mercado de trabajo para la mayoría de las candidatas. Concluyen que el desafío para la enfermería moderna en este umbral del siglo es contribuir a la construcción de una nueva imagen para las enfermeras y la enfermería.

5 Traducción propia del texto en portugués al castellano.

La violencia en los contextos sociales

Los trabajos que se seleccionaron aportan cuatro aspectos. En primer lugar, la caracterización de la violencia en los contextos laborales y en especial en los docentes; en segundo lugar, la percepción de los profesores; en tercer lugar, los aspectos intrasubjetivos estudiados en la evaluación de los tratamientos individuales y, en cuarto lugar, la violencia en secundaria.

Sobre la violencia en el trabajo

Muñoz Abundez (2008) publica un estudio comparativo de investigaciones realizadas en Europa y en México. Establece que la violencia es un problema complejo que se manifiesta de manera diversa, con distintos tipos y diversas tipologías, siendo su definición influenciada por las variaciones culturales para clasificar un acto como violento. Aporta que una definición ampliamente aceptada por los especialistas todavía es difícil de alcanzar. Señala que, con las salvedades del caso, la magnitud del problema en México no es muy diferente a lo que ocurre en Canadá, Estados Unidos y algunos países de Europa, sin embargo la proporción de estudiantes que se ven involucrados son más altos que en algunos países. Aporta también sobre algunas manifestaciones violentas en la interacción entre alumnos, pero no ofrece sobre conductas más sutiles, difícilmente registrables.

Expresa el autor que sería necesario analizar las características personales, familiares y escolares que presentan los alumnos que agreden y los que menos lo hacen; la posible relación entre los sistemas disciplinarios y la magnitud de la violencia encontrada. Los resultados presentados aportan suficientes datos que contribuyen a la investigación sobre violencia y se vuelve un material imprescindible para conocer teórica y empíricamente, como se ha estudiado, sus falencias y sus aspectos trascendentes. Plantea que los resultados tienen suficientes datos para aportar a la investigación sobre la violencia.

El trabajo de Andrés Pueyo y Echeburúa (2010) es una investigación conjunta de la Universidad de Barcelona (UB) y la Universidad del País Vasco (UPV). El objetivo es describir distintos instrumentos de predicción del riesgo que tienen contrastada capacidad predictiva y disponibles, validados en español, así como contrastar con el juicio clínico estructurado basado en guías, llevado a cabo por dos expertos en forma independiente. Desarrollan una conceptualización de las diversas formas de violencia, su factor de riesgo y peligrosidad.

En las conclusiones plantean que entre las estrategias más útiles para reducir la violencia se sitúa la prevención y las técnicas de predicción como el primer paso para tratar la violencia a nivel del caso individual y evitar su continuidad o cronicidad (Andrés Pueyo, 2007). Por lo tanto, proponen delimitar el tipo y características de la violencia, el plazo temporal de predicción y señalar la población particular donde se va a realizar la predicción, conjugando con el juicio clínico.

La percepción de los docentes

La primera publicación es de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2003-2004). Se considera imprescindible para comprender que la misma ha formado parte de la vida laboral en el transcurso de la historia, donde aún subsiste un subregistro. Se señalan las diversas formas que adopta, desde las agresiones físicas o amenazas, la violencia psicológica, como la intimidación, el hostigamiento, el acoso, basados en motivos de género, raza, orientación sexual. El acoso psicológico es señalado como un nuevo mal vinculado a la organización del trabajo.

La violencia psicológica entre compañeros e incluso entre trabajadores y patronal se da en casi todas las ocupaciones, pero es más difícil de medir y a menudo no se informa. Establece que el acoso sexual afecta más a las mujeres, siendo una de las experiencias más ofensivas y degradantes. La violencia y el estrés surgen entonces como un circuito.

Reseñan que entre los sectores vulnerables se encuentran los docentes, donde se ha analizado la escuela como lugar de trabajo seguro y donde aprender. Son los que más sufren actos de violencia y estrés y junto a los directores de establecimientos escolares, por su mayor interacción con los usuarios internos (alumnos) y externos (en su mayoría padres), están expuestos a agresiones verbales y físicas. Esta violencia es nociva para las condiciones de trabajo y salud de los docentes, pero también perjudica a la educación de los alumnos (Marlet y Boni, 2003).

Krmpotic y Farré (2008) realizaron una investigación de los cursos afectados del tercer ciclo de la educación básica (7.º a 9.º año), con alta concentración de matrícula de residentes en barrios críticos. El objetivo era describir el problema de la violencia social en dos establecimientos educativos del cono bonaerense de La Matanza (Argentina): Gregorio de Laferrere e Isidro Casanova.

Se consultaron sobre cuatro ejes ordenadores: violencia en la escuela, los comportamientos violentos, el etiquetamiento y el conflicto con la ley. Las autoras consideran que el diálogo con los actores conforman la parte más «sustanciosa y reveladora» de este trabajo. Declaran que los adolescentes respondieron voluntariamente, lo que dio cuenta de una necesidad de este colectivo de «poner en palabras», con el valor agregado de «el sabor local» aportado por los actores, constatando la falta de diálogo y reflexión sobre el problema. Se contraponen el «malestar en la cultura» de un Freud pesimista de 1929 con la sociedad moderna, donde subraya lo sostenido por Sen (2007), que el conflicto y la violencia actuales son sostenidos, al igual que en el pasado, por la ilusión de una identidad única.

Con respecto a la «violencia en las escuelas», alumnos y docentes consideraron que había, y la pudieron categorizar, agresión; en Isidro Casanova de tipo física y en Gregorio de Laferrere de tipo verbal. Las «situaciones o hechos» que la originan, para los estudiantes, es que alguien actúe incorrectamente, la existencia de personas que castigan injustamente y la situación de traer armas a la escuela. Las «reacciones» que alumnos y docentes dicen tener ante estas situaciones,

se destaca en sus propio lenguaje: «no dar bolilla»⁶ en los alumnos, seguido de buscar a un adulto, para aparecer en tercer lugar el diálogo; en los docentes «hablarlo en clase» fue la opción más elegida. Con respecto a los «comportamientos violentos» los alumnos sostienen «no pensar antes de actuar» (Isidro Casanova), «no hablar antes de actuar» (Isidro Casanova) y la violencia reactiva (Gregorio de Laferrere). Con respecto a los docentes señalaron dos posibles causas: «no pensar antes de actuar» (Isidro Casanova y Gregorio de Laferrere) y «resolver todo a las piñas y a los golpes» (Isidro Casanova).

Los docentes han aportado otras causas no contempladas en el conjunto de opciones disponibles como «el carecer de valores», «las desigualdades sociales» o «la violencia que transmite la televisión». Para los docentes la mejor medida de «prevención a la violencia» es el «respeto», mientras que para los alumnos de Gregorio de Laferrere es la «ayuda mutua» y para Isidro Casanova la «reflexión».

Con relación al «etiquetamiento» son: «el ser señalado como alumno inquieto o movedizo» y como «diferente» por lugar de nacimiento, cultura, religión, color, etcétera; en otro extremo la acción menos realizada por los docentes fue «haber derivado al gabinete o a una escuela especial, sin tener claro los motivos»; los alumnos señalan que la situación menos vivida fue «recibir retos o llamados de atención por mostrar exageradamente los propios sentimientos, penas o dolores». Con respecto a «cómo actúa la escuela ante situaciones de violencia», la mayoría de los alumnos de ambas localidades señala que suele «citar a los padres» y «suspender a los alumnos». Desde los docentes la escuela «reúne a los involucrados» y realiza «llamados de atención».

En referencia a «conflictos con la ley» resulta interesante observar que más de la mitad de los alumnos ha negado la diferencia entre acto violento y delito, mientras que los docentes afirman la existencia de diferencias. Para aquellos que han sostenido diferencias se le solicitó ampliación de las respuestas, algunos casos fueron apreciaciones generales con algunas ejemplificaciones, otros respondieron desde experiencias personales y concretas. En el caso de los docentes refieren «conocer casos de abandono por parte de padres o familiares», «haber sido lesionados en ocasión de robo, violación u otro delito» y el «padecer enfermedades sin cuidado ni tratamiento por parte de los adultos responsables».

Apuntan al final la falta de diálogo y reflexión sobre el problema. El análisis de los procesos de invisibilización, naturalización, insensibilización y encubrimiento de índole psicosocial que explican la dificultad para enfrentar y problematizar la temática de la violencia y el lugar de la escuela como institución que se encuentra atravesada por los mismos problemas que aquejan a la sociedad hace manifestar a los autores su preocupación por las distorsiones percibidas. Por un lado, parece reforzarse la autonomía del sujeto/ciudadano y de la familia y, por otro lado, se mantiene un fuerte control sobre las percepciones, las

6 En el glosario de jergas y modismos argentinos y también uruguayos significa «No hacer caso, no dar importancia a algo o alguien».

categorizaciones del mundo, el lenguaje y el cuerpo de los sectores subalternos, afirmándose por tanto las prácticas de etiquetamiento.

Milicic, Arón y Pesce (2003) realizaron una investigación con el objetivo de reflexionar sobre el rol percibido por los directores de los establecimientos educacionales municipalizados que trabajan en contextos de alta vulnerabilidad, en relación con la convivencia escolar y la prevención de la violencia. Se utilizó el grupo focal, formulando dos preguntas guías: ¿Cómo describiría la convivencia en su escuela, lo positivo y lo que habría que mejorar? y ¿cuáles son los problemas principales de la convivencia escolar en su escuela? Las categorías partieron del análisis de la transcripción de este grupo focal.

Los hallazgos plantean la necesidad de mejorar el clima organizacional, valorar el impacto de la violencia intrafamiliar en la escuela y la promoción de actitudes cooperativas más que competitivas; de la relación entre profesores y estudiantes el énfasis fue puesto en la responsabilidad docente y en relación con «los apoderados» y la comunidad se planteó la integración activa y mejorar el entorno.

Concluyen que la violencia escolar es un fenómeno multicausado que reproduce el mismo fenómeno social. Señalan la presencia de un autoritarismo en el sistema escolar, sobrecarga en los profesores, que se traduce en una actitud despótica frente a los estudiantes. La influencia de los factores sociales, las dificultades familiares graves, niños y jóvenes que trabajan, violencia perversiva W—Arón define la violencia perversiva: «... es que cuando uno vive en un entorno que percibe como violento, uno tiende a ser más violento, a estar más a la defensiva y a sobre reaccionar frente al comportamiento de otros» (2006)— e influencia negativa de los medios de comunicación modela y legitima una forma violenta de resolución de conflictos que a su vez minimiza las consecuencias, por lo que en lo cotidiano aparece como un fenómeno perversivo y naturalizado.

La falta de apoyo percibido de las autoridades en incidentes críticos, la focalización en aspectos cognitivos y exigencias burocráticas, un exceso de intervenciones diagnósticas faltando propuestas de intervención, barreras burocráticas para autonomía de los profesores y las escuelas, así como falta de autonomía para gestionar proyectos innovadores, intervenciones arbitrarias de las autoridades, violencia economicista, malestar docente y desgaste profesional percibido. Aparece como crucial desarrollar políticas educativas de capacitación, instrumentos de evaluación, materiales educativos y herramientas que permitan trabajar adecuadamente los temas de convivencia, la prevención de la violencia y promoción de buen trato. Plantean la falta de canales para expresar sus preocupaciones y espacios comunes para compartir experiencias y reflexiones sobre su quehacer.

Pigatto (2010) presenta una reflexión acerca de las acciones de los profesores ante la violencia estudiantil. La población es constituida por profesores de años iniciales, de una escuela de tiempo integral pública, cuyos alumnos son oriundos de una comunidad carente de Río Grande del Sur.

Surge la existencia de un currículum oculto, plantean que este no es un instrumento neutro, pues revela la existencia de una ideología que enmascara

fragilidades. Este no puede ser separado del contexto social. La organización global de los contenidos es una propuesta que debe ser pensada frente a las actuales circunstancias de agresividad y problemas de relacionamiento y cómo la temática de la violencia forma parte de las reuniones de profesores, así como la función «familiar» que muchas veces tienen que desempeñar en ese contexto.

Con relación a la discusión de los resultados presenta el relato de una docente que plantea su miedo a trabajar en una escuela carente con graves problemas de relacionamiento socioafectivos que acaban repercutiendo en la escuela; se puede observar el reconocimiento del perfil de los alumnos y su preocupación con la realización de un buen trabajo, aunque las dificultades permean la organización y funcionamiento de la escuela.

Lo que pudo identificar es que la comunidad y la familia están distantes de las acciones desarrolladas por la escuela; es el proceso de enseñanza-aprendizaje el que queda perjudicado.

Se percibe un celo por el cumplimiento de las reglas por parte de los docentes en virtud de la constante presencia de hurtos, zapatazos, puntapiés, gritos, empujones, insultos y depredación de baños y espacios de circulación. Hay violencia dirigida a los profesores como el robo de taloneros de cheques, insultos, agresiones implícitas y explícitas. También hay robos entre los compañeros.

Se plantea Pignatto (2010) que en la sociedad individualista y capitalista las organizaciones se estructuran a partir de las competencias, las reglas, las conquistas, las evaluaciones, las recompensas, las penas y las jerarquías de poder. Estos matices aparecen en la escuela y pueden terminar contribuyendo a la falta de respeto y al *bullying*.

De los datos recogidos se percibe que es fundamental que la escuela promueva situaciones de enseñanza-aprendizaje que permitan a los alumnos reflexionar sobre las escenas de violencia percibida, discutiendo sobre las reglas de convivencia y respeto a las autoridades docentes, así como encontrar alternativas para superar los problemas identificados. Se hace un llamado de atención para la importancia de acciones docentes dirigidas hacia la resolución pacífica de los conflictos y el respeto por el ser humano.

Para finalizar, resalta que en el discurso de los docentes se pone en evidencia la voluntad de estos para —a pesar de los pocos recursos que la institución tiene— afrontar los desafíos buscando el desarrollo cualitativo de los alumnos a partir de la promoción de su autoestima, el incentivo de sus relaciones de afecto, el diálogo constante sobre derechos y obligaciones y a través de la autoevaluación. Así como frente a los desafíos sobre la precariedad de los recursos financieros otorgados a la educación pública que compromete la calidad del trabajo, el desarrollo de los planes pedagógicos creativos, flexibles, crítico y no globalizado, cuyo énfasis está indicando no aprender a aprender (Delors, 2003).

Los aspectos intrasubjetivos

Alario Bataller (2004) presenta un estudio sobre el desarrollo de los aspectos intrasubjetivos en los casos de *mobbing* crónico. Muestra la evaluación y el tratamiento desarrollando los aspectos característicos de cada uno y cómo deben adecuarse los tratamientos a los sujetos. El autor señala que hay pocos estudios de estos por lo nuevo de la temática, así como tampoco donde se describa el tratamiento, por lo que no hay posibilidad de comparar.

Estudios sobre la violencia en secundaria

El estudio de Gázquez, Pérez Fuentes, Carrión y Santiuste (2010), sobre las conductas violentas en educación secundaria en España, es importante porque se trata de un estudio de prevalencia en dos tiempos: uno en 2004-2005 y el otro en 2007-2008, en una muestra de 1475 sujetos, entre los 14 y 16 años.

Señalan la existencia de violencia o conflicto entre escolares; alrededor del 15 % ha sido intimidado o agredido alguna vez o ha presenciado alguna situación de conflicto (Debardieux y Baya 2001; Smith, Morita, Junger Tas, Olweus, Catalana y Slee, 1999). Se constata la presencia en todas clases de escuela (Smith, Morita, Junger Tas, Olweus, Catalana y Slee, 1999), relacionan estas conductas con el autoconcepto o la autoestima (De la Torre, García Carpio y Casanova, 2008; Estévez, Martínez y Musitu, 2006), los comportamientos prosociales (Longobardi, Pasta y Selavo, 2008), los relacionados con su origen (Gázquez, Pérez, Lucas y Palenzuela, 2008; Pelegrini y Garcés de los Fayos, 2008; Yuste y Pérea, 2008), con agentes implicados en su conducta como profesores, familia y estudiantes (Gázquez, Cangas, Pérez y Lucas, 2008) y sus consecuencias (Hunter, Mora Merchán y Ortega, 2004; Newman, Holden y Delville, 2005).

En España la incidencia del maltrato ha tendido a disminuir en las conductas más frecuentes y menos graves, como insultos y la utilización de motes ofensivos, también la agresión física indirecta como las amenazas o el acoso sexual, pero por lo contrario se mantienen las conductas como la exclusión social, la agresión física o las amenazas más graves (Defensor del Pueblo, 2007; Gázquez, Pérez, Lucas y Palenzuela, 2008; Gázquez, Cangas, Pérez, Padilla y Cano, 2007).

Señalan asimismo el estudio realizado en Valladolid por Avilés y Monjas (2005). Indica la percepción del alumnado sobre los tipos de maltrato o intimidación: insultar o poner motes (43%), reírse o dejar en ridículo (34%), hacer daño físico (26%), rechazar o aislar o no dejar participar (24%), amenazar o chantajear (22%), hablar mal de alguien (12%).

Como resultado del análisis plantean que es significativo el descenso observado con respecto a los insultos, conductas de ridiculización recibidas como realizadas, como también que hablen mal de la persona a las espaldas, sentirse perseguido, hostigado o intimidado de forma prolongada, sentirse acosado sexualmente o considerar que la forma de expresarse o comportarse ha podido generar sentimientos de acoso. Resultados que coinciden con los del Defensor del Pueblo (2007).

Teniendo en cuenta el género, el análisis está en sintonía con estudios realizados y se constata que la agresión tipo verbal indirecta es más frecuente en chicas que en chicos (Avilés y Monjas, 2005; Barrio *et al.*, 2003; Underwood *et al.*, 2001); matizan que la prevalencia de este tipo de conductas es mayor en el femenino que lo sufre mientras que en el masculino son más quienes lo ejercen.

Concluyen que hay que tener en cuenta que el impacto de sufrir este tipo de violencia en todas las personas, y según Newmann, Holden y Delville (2005), depende del grado en el cual sienta el aislamiento, teniendo en cuenta que la huella y la repercusión sobre el sujeto muestra índices más altos, y que las víctimas que declaran baja percepción de control sobre el *bullying* y que lo valoran como amenaza presentan mayores niveles de angustia que aquellos que sienten mayor control y valoran la situación como un reto (Hunter, Mora Merchán y Ortega, 2004); el siguiente paso será proponer estrategias de intervención (Garaigordobil, 2004) para disminuir la prevalencia.

El «malestar» docente

Se destacan dos tipos de trabajos: el primero tiene que ver con el desarrollo del «malestar» propiamente dicho de los docentes y el segundo con estudios realizados en grupos de docentes.

El «sufrimiento» docente

Se escogió el trabajo sobre una propuesta de abordaje al malestar y sufrimiento psíquico de los docentes de Martínez, Collazo y Liss (2009), quienes desarrollan la investigación, donde presentan el seguimiento de las singulares manifestaciones del sufrimiento psíquico de los docentes durante 10 años. Las dimensiones principales son subjetivas y afectivas como los vínculos en el trabajo docente, las del proceso de trabajo docente y la relación con el conocimiento.

Señalan desde el punto de vista políticosocial «el doble discurso» entre los discursos oficiales y programas políticos y las formas concretas de desfinanciamiento del sistema educativo y el deterioro del valor adquisitivo del salario docente; «enloquecedor» como factor de riesgo psíquico que queda sin registro por los mismos afectados y la reacción es la tendencia al aislamiento, la queja y la desidia.

En la dimensión del riesgo de trabajo, el subregistro de accidentes de trabajo y enfermedades profesionales y carencias en el cuidado de su salud laboral, la licencia es la única herramienta como «tratamiento».

Se recoge que los docentes manifiestan el equívoco que se expresa en la «culpabilización de la víctima» como mecanismo socioburocrático, emisor de inadecuados juicios tecnicoadministrativos, descalificadores de los docentes sobre problemas de salud, por personas o autoridades no competentes en el tema.

En las dimensiones subjetivas y afectivas expresan que el vínculo de trabajo se construye en la relación con los pares con diversidad de funciones; en la situación de acoso plantean que hay necesidad de dominación y anulación de la autonomía del otro para un beneficio personal.

De las dimensiones del trabajo señalan la naturalización del riesgo físico y otras carencias que provocan malestar. Surge el «no tener conciencia de ello, la invisibilización como la insensibilización, como defensa, mecanismos psicosociales de las relaciones laborales que se han construido al interior de los procesos de trabajo, en largo tiempo de negación de su existencia» (395). Otro aspecto es la relación con el conocimiento, derivada de la incertidumbre ante el mercado laboral se le ha sumado las formas burocráticas-meritocráticas, que le han dado un sentido mercantil, a través de la acumulación de puntajes para ascensos y permanencia en el cargo.

La informalidad, la ambigüedad y el «arréglese como pueda con lo que tiene» (399), frente a las necesidades, demandas y exigencias sociales, se constituyen en contenidos del trabajo docente cotidiano y en factor de riesgo psíquico.

Con relación a los tiempos y espacios en el trabajo docente, pasaron a primer plano la valoración del diseño de las condiciones y medio ambiente de trabajo, para puntualizar que incide en grupos vulnerables por su rigidez y aislamiento prejuicioso.

La organización escolar está diseñada sobre un modelo de trabajo que aísla a cada grupo en tiempos y espacios áulicos cerrados, difícil de cambiar, y las reformas del sistema educativo cercenaron tiempos y espacios de construcción colectiva, de análisis de la práctica y de diseño de alternativas pedagógicas, didácticas e institucionales que se habían conseguido tras largas luchas sindicales. Las lógicas que circulan en la organización «estallan» en la subjetividad cuando falta la reflexión crítica y la posibilidad de analizar colectivamente su construcción en cada espacio de trabajo.

El tiempo y espacio real de trabajo con frecuencia son insuficientes para el trabajo colectivo y la vida social en la escuela, y puede observarse los pocos o nulos espacios y tiempos de descanso en la jornada laboral, además de una inadecuada previsión de tiempo para la coordinación de tareas inter e intragrupos. Esta tarea se realiza en tiempos extras y fuera del local de trabajo, siendo tarea prescrita por el sistema. Esto conduce a la necesaria separación de ámbitos personales: el laboral y el familiar.

Se hace visible la inadecuación permanente entre trabajo prescripto y trabajo real. La presión psicológica en el control burocrático de los resultados de aprendizaje y el desconocimiento y falta de retroalimentación de procesos de trabajo por sus protagonistas lleva una carga de sufrimiento psíquico visible: signos de fatiga residual difícil de reparar. Así el conflicto social entró en la escuela, y las instituciones reproducen el modelo de relación vigente en el contexto social, lo que produce una disociación. Remarcando que al docente le perturba tanto el no saber como la falta de control sobre un espacio que cree propio y seguro como «mi escuela».

Los estudios en contextos docentes

Pando Moreno, Ocampo de Águila, Águila Marín, Castañeda Torres y Amezcua Sandoval (2008) analizan en profesores universitarios los factores de riesgo psicosociales. Se esclarece sobre el *mobbing* tomando dos corrientes de pensamiento, como lo son los trabajos de Leymann (para definir como comunicación hostil e inhumana de manera sistemática dirigida hacia un compañero de trabajo, y que ello conduce a una posición de indefensión que le impide continuar eficientemente con sus actividades) y de Hirigoyen (quien plantea además la conducta abusiva incluyendo gestos, palabras, comportamiento y actitud, que atenta contra la dignidad o la integridad psíquica o física, poniendo en peligro su empleo o degradando el ambiente de trabajo y señalando asimismo la sinonimia conceptual que la misma presenta desde los diferentes países y contextos donde se le ha estudiado).

Se trata de un estudio transversal, descriptivo, que utiliza una encuesta para las variables sociodemográficas y variables de tipo laboral, así como la utilización de dos instrumentos: el Inventario de Violencia y Acoso Psicológico en el Trabajo (IVAPT) y el de Factores Psicosociales en el Trabajo, elaborado por Noemí Silva Gutiérrez.

En las conclusiones se plantea las coincidencias de los resultados con las afirmaciones de Chappell y Di Martino (1988) sobre la temática y el rechazo a la idea de que la violencia en el lugar de trabajo obedezca únicamente a factores personales. Destacan que si bien los casos de acoso sean escasos, el hecho de que el 82,1% haya referido ser víctima de violencia psicológica hace preciso señalar que el «no tener otro trabajo» es el único factor que mantiene una correlación significativa con la intensidad y el acoso psicológico.

Los autores desarrollan que los riesgos de carácter psicosocial y organizacional son los más desconocidos y los que con más intensidad y frecuencia están afectando la salud de los docentes con reacciones emocionales como el estrés, psíquicos como el *burnout* y situaciones de *mobbing*. Estas situaciones son habituales, pero por lo general los docentes no son conscientes de ello y suelen relacionarlos con causas ajenas al trabajo. Los datos surgidos del estudio ameritan una revisión por parte de la institución de las condiciones que los docentes señalan como desencadenantes de la violencia psicológica.

Cornejo Chávez (2009) realiza un estudio cuantitativo, multivariado, transversal, unietápico, estratificado independiente (modalidad de enseñanza) y dependencia administrativa, sin afijación proporcional y colegios como conglomerados. Utiliza como instrumentos: el Inventario de Burnout de Maslach (MBI), la escala de Goldberg y una de sintomatología. De los resultados que presenta se destacó en relación con la sintomatología que las mujeres tienden a enfermarse más que los hombres y en relación con las condiciones de trabajo señala el insuficiente material pedagógico, excesivas exigencias ergonómicas y una demanda laboral mayor sometida a fuertes procesos de intensificación laboral. Acota que casi un tercio de los respondientes marca estar amenazado o actos de violencia.

La tarea docente

Un trabajo desarrollado por las autoras Avalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010) señala que un concepto vinculado a su tarea es el significado que le atribuyen a su trabajo, que no solo está determinado por factores psicológicos, sino que está influido por la estructura política y escolar; en términos de creencias, actitudes y emociones son existenciales, personales, resistentes a la persuasión y de carácter evaluativos (Van den Berg, 1999).

Señalan que las condiciones en que se desempeñan han cambiado significativamente, que están modificando las escuelas (Vaillant y Rossell, 2006) y el sentido de su trabajo, así como que se encuentran satisfechos con lo que es propio de la enseñanza (Ball y Goodson, 1989; Avalos, Carlson *et al.*, 2005; Day, Stobart *et al.*, 2006; McKenzie, Kos *et al.*, 2008; Liu y Ramsey, 2008; López de Maturana, 2008). Con respecto a su trabajo se sienten mejor cuando su labor es reconocida y existen buenas relaciones entre colegas. Resienten por la cantidad de alumnos, las recargas de trabajo administrativo y burocrático y el nivel de sus remuneraciones; la atención a la violencia es reciente y los afecta porque se sienten poco preparados.

Concluyen que el aspecto determinante de la lucha por la profesionalización no es por la formación de los docentes, sino el control por el oficio (Tenti Fanfani, 2006).

Las tecnologías de la información y la comunicación

Se señalan dos trabajos que aportan a la tesis porque surgen de experiencias diferentes a la realizada por Uruguay.

El artículo de Area (2009) señala que en España implicó implementar un sistema de uso e integración de ordenadores en los sistemas de enseñanza y el autor se propone evaluar el impacto.

En sus conclusiones establece que a pesar del incremento de disponibilidad de los recursos tecnológicos, la práctica pedagógica de los docentes en el aula no supone una alteración del modelo de enseñanza tradicional, no se han generalizado ni convertido en una práctica integrada y muchas prácticas docentes no presentan un avance, sino que las usan para apoyar las pedagogías existentes, prefiriendo utilizar otros recursos y otros instrumentos para su trabajo.

El otro trabajo pertenece a Guerrero y Kalman (2010). Ellos analizan a un docente que utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para trabajar los temas de su disciplina con los alumnos de secundaria de México. Sus conclusiones establecen que su práctica no se ha modificado por la inserción de la computadora en la escuela, por lo que plantean que la sola presencia no es suficiente para modificar las prácticas ritualizadas e instituidas con anterioridad, para lograr el cambio se requiere el conocimiento de aquellas que se quiere modificar y de las condiciones que permitirán su modificación.

La salud docente

Betancourt (1999) plantea la invisibilización de los efectos del trabajo, siendo la denominada «esfera de lo mental» donde se evidencian el estrés y el *burnout* en los estudios realizados en diversos países (Georgas y Giakoumaki, 1994; Burkey Grenglas, 1989; Williams, 1989; Beers, 1992; LePage, 1997).

Así también presenta una investigación realizada en Chile y Ecuador^{7,8} que muestra que «a las madres que trabajan fuera del hogar les invade sentimientos de culpa y alteraciones emocionales y les impide el desarrollo tranquilo de sus actividades laborales» (302), sumado a que los diseños de los medios de trabajo han sido elaborados a partir de los parámetros masculinos; el tener que asumir una postura que implica reclinar su cuerpo le exige un sobreesfuerzo, su bienestar estará también en consonancia si dispone de los recursos para desarrollar su tarea, su carencia genera «angustia» y repercuten en su salud de manera diferencial (Messing, Seifert y Escalona, 1996). Se ha podido establecer desde la óptica de la Ergonomía la diversidad de tareas, la frecuencia, la duración, la repetición y así identifican dos ámbitos de actividades: las que vienen prescritas por las autoridades y las que realizan en el aula, que estudiadas en conjunto desentrañan la complejidad de la tarea y la esencia de su repercusión. Destaca también las alteraciones psicósomáticas, donde sitúa al aparato digestivo, cardiocirculatorio y respiratorio como los «órganos de choque» (323), que responden a los cambios del sistema nervioso, incluyendo el hormonal y el osteomuscular. Asimismo, plantea los síntomas referidos a los órganos de los sentidos y el aparato de fonación y las várices por su posición de pie durante muchas horas.

El trabajo de Rivero Rodríguez y Cruz Flores (2010) destaca los trastornos psíquicos y psicósomáticos como los problemas actuales de salud de los docentes, a partir de identificar las exigencias laborales a la que están expuestos los profesores de educación media superior, para conocer las exigencias a las cuales están sometidos dentro de la institución, así como los daños a la salud que manifiestan (Noriega, Martínez, Franco *et al.*, 2001). De la discusión y conclusiones destacan que los docentes de instituciones públicas han perdido el estatus que los caracterizaba y una parte sustancial del control sobre su proceso de trabajo, asimismo los ha llevado a laborar en condiciones desfavorables, con exigencias laborales de someterse a una supervisión estricta, tener que asistir a reuniones, talleres, en forma obligatoria, dar cuenta de su desempeño además de las autoridades a los padres, lo que le ha significado un incremento de horas no remuneradas. Se le suman la infraestructura de las instalaciones, carencia de medidas de protección y de material didáctico que satisfaga la demanda.

En las instituciones privadas las exigencias se derivan del tipo de actividad. Los directivos buscan la satisfacción estudiantil aun a costa de los docentes,

7 Díaz y Schlaen, 1992.

8 Comisión Episcopal de Acción Social (CEAS). *Salud, Mujer y Trabajo*, primera edición, Quito.

realizar guardias para mantener el control del alumnado, ser objeto de una supervisión estricta, concentración excesiva, lo que derivaría en una mayor probabilidad de desarrollar trastornos de tipo psíquico y psicosomático.

En suma, los trabajos relativos al imaginario social han delineado antecedentes de trabajo en una línea que incorpora el pensamiento de Castoriadis y de Maffesoli. Uno de ellos en concordancia con el estudio propuesto se incorpora como sostenedor de los aspectos teórico-metodológicos desarrollados en las tesis. Asimismo, plantean tres líneas que aportan a la tesis. En primer término, se puede visualizar la imagen que se despliega en el *socius*, el rol de Estado como legitimador y sostenedor de la violencia, también cómo este incide en la dialéctica comunicacional de identidad-alteridad en el juego dramático y polarizado de los vínculos. En segundo término, se señala la utilidad de su estudio en los contextos laborales docentes. En tercer término, aporta trabajos en los cuales se ha desarrollado en otros contextos utilizando para ello diferentes enfoques y distintas metodologías para su análisis a las utilizadas en esta tesis.

Con relación a la temática de la violencia se conceptualiza como multicausal, donde en las organizaciones educativas se reproduce el sistema social. Así también la dificultad de encontrar una clasificación que aporte la multiplicidad de fenómenos que abarca. Permitieron a su vez identificar las manifestaciones y reacciones de los docentes, los condicionamientos institucionales, el subregistro con respecto a las enfermedades profesionales y de la violencia y agresiones que se ven sometidos. Para finalizar, se incorporan los estudios sobre violencia en contextos de enseñanza secundaria en España que permiten evaluar la percepción sobre la temática en Uruguay.

En referencia al colectivo docente surge un discurso «enloquecedor» de inclusión/exclusión por parte del propio sistema, el currículum oculto, el miedo a trabajar en contextos vulnerados, la invisibilización y la naturalización de los riesgos psicosociales, la precariedad, la sobrecarga y la sobreexigencia a la que se someten y son sometidos. Asimismo, se aportan trabajos sobre la profesionalización docente y cómo ha incidido la inclusión de las nuevas tecnologías en otros contextos con la creación de políticas diferentes a las implementadas en Uruguay.

Con relación a la salud docente se ha desarrollado el trabajo de Betancourt (1999) que plantea los múltiples aspectos desde donde es preciso enfocar el estudio, incorporando los resultados de innumerables trabajos realizados sobre las enfermedades denominadas profesionales de los docentes y el malestar psíquico, con estudios sobre el estrés y el *burnout*. Y el trabajo de Rivero Rodríguez y Cruz Flores (2010) quienes en su estudio establecen que los trastornos de los docentes de enseñanza pública derivan más de la organización del trabajo y las carencias, mientras que los de la enseñanza privada por sus exigencias tienen la probabilidad de desarrollar trastornos psíquicos y psicosomáticos.

Los trabajos a nivel nacional indican, por un lado, la posición que se coloca al país con respecto a la región. Se encuentran trabajos exploratorios, escasos y en contextos particulares, y comienza a plantearse la perspectiva de intervención

en la problemática de la violencia en el trabajo. Por otro lado, reflejan la concordancia con los estudios realizados a nivel internacional mostrando asimismo la particularidad de los ámbitos donde fueron estudiados.

Este primer recorrido permite vislumbrar la complejidad de la problemática a abordar, los múltiples y referentes estudios realizados sobre la temática. Calibrar la doble importancia de recuperar la voz de los actores sociales implicados y el análisis desde un marco referencial orientador que permita sostener los hallazgos, en una temática como lo es la construcción del imaginario social de la violencia, con la búsqueda de la imagen que se destila en el *socius*, que se vislumbra novedosa por conjugar con la línea de pensamiento de la psicología social «pichoniana» que remite en la noción de «emergente» al colocar el sinsentido que traduce el enlace entre lo social y lo psíquico y que ya tiene antecedentes.

Trabajo

El rol de la Psicología

Los primeros aportes de la Psicología al mundo del trabajo comenzaron con los trabajos de Taylor (1878). Sus primeras observaciones le permitieron establecer la estrategia que consistía en dividir a los hombres entre quienes tenían mejor destreza para pensar cómo debe realizarse un trabajo y los que tienen fortalezas físicas para ejecutarlo, generando así una corriente de pensamiento que ha sido denominada como «taylorismo». Esta establecía por lo menos una categorización que implicaba una división en el proceso de producción, un sistema «racional» de la organización, con división de las tareas, con marcada orientación positivista y mecanicista. El «taylorismo» tenía como objetivo dejar atrás el modelo de trabajo artesanal en el cual el obrero tenía control sobre su trabajo, para comenzar a trazar una nueva «mentalidad» basada en la fragmentación del trabajo; la mayor eficiencia al menor costo producía la pérdida de control sobre el proceso de trabajo por parte del obrero y conllevaba a que «el conocimiento» producido sobre el proceso de producción sea desplazado hacia una «élite».

Otras perspectivas diferentes son las que dan origen al enfoque que se denominó de las «relaciones humanas», pertenecientes al campo de la psicología social cuyos representantes más significativos fueron Mayo (1924-1927) y Moreno y Lewin (1930).

Mayo (1924-1927), teórico social, psicólogo y sociólogo, centró su interés en estudiar los efectos psicológicos que las condiciones de trabajo y la producción podrían producir en el trabajador, sus mayores aportaciones fueron «la lógica de los sentimientos» de los trabajadores y «la lógica del coste y la eficiencia» de los directivos; él afirma que el estudio aplicado a las relaciones de trabajo requiere la integración de varias perspectivas.

Los aportes de Moreno y Lewin (1930) se ubican en el campo de la psicología social, basados en Allport (1924), quien afirma que la conducta es aprendida, producto de normas y valores sociales que se internalizan, a través del proceso de aprendizaje, sentando las bases de una metodología donde propicia el construir técnicas rigurosas de estudio.

Moreno es el que diseña la técnica de «sociometría», que diagrama los patrones de elección y rechazo entre las personas que conforman grupos pequeños. Denominó factor «telé» a las transacciones que ocurren entre los individuos y que asegura el encuentro con una percepción recíproca, que permitió la profundización de los estudios sobre estructura y cohesión en grupos.

Lewin elabora lo que se conoce como teoría del campo para explicar la conducta de las personas, la cual depende de dos supuestos básicos: por un lado, cada individuo actúa en un determinado entorno y su comportamiento deriva de la totalidad de los hechos que configuran el mismo y, por otro lado, esos hechos conforman un campo de fuerzas dinámico, que denomina «campo psicológico» constituyendo para el individuo su ambiente vital.

Las aportaciones de Moreno (factor telé) y de Lewin (teoría del campo) se constituyeron parte de la epistemología convergente sustentada por Pichón Rivière (1985b) que permitieron develar una línea acerca de los roles que se instituyen en el campo grupal.

Kornfeld, Marcos y Alimena (2001) señalan que es en la fase actual del capitalismo que se reconoce la instalación de un nuevo paradigma económico-productivo, que va a provocar una reestructuración del mercado de trabajo. Se caracterizaría por la implementación de políticas neoliberales, la globalización de la economía y la aparición del trabajo moderno en su contenido, estructura y organización, que inciden en forma directa en la estructuración del mercado de trabajo. Asimismo, de modalidades de organización del trabajo que conlleva la introducción de la «calidad» y flexibilidad de los equipos y de la mano de obra que conduce a involucramiento de los trabajadores.

Es en estas modificaciones que tienen sus efectos en la organización del trabajo, por un lado, generando una forma de gestión que implica la inserción del trabajador en el proceso productivo en diversas formas, con diferentes niveles de calificación y requerimientos profesionales y, por otro lado, en el contenido del trabajo donde se desplaza al trabajador que estaba fijo en una cadena de montaje, con tareas simples, por el trabajador polivalente, quien ejerce la gestión, supervisión y control de calidad sobre su proceso productivo.

América Latina

Es preciso delinear las peculiaridades que adquiere en América Latina, en contraposición de los planteos europeos que diagraman el fin del trabajo a través del análisis planteado, donde se propone una perspectiva diferente.

Antunes (2000) plantea que en la década de los ochenta se produjo la desproletarización del trabajo industrial y la subproletarización, constituidos por el conjunto de trabajadores precarios, parciales, temporarios, vinculante al sector informal y al de servicios, con lo cual se verificó una heterogenerización, complejización y fragmentación del trabajo, repercutiendo no solo en su materialidad arrojando desregulaciones, flexibilizaciones en cuanto a los derechos del trabajo, sino también en su subjetividad, en el íntimo relacionamiento, por lo que afectó su forma de ser, haciendo surgir una nueva clase dentro de la clase-que-vive-del-trabajo.

Es posible diagramar este proceso a través del planteo de Neffa (2001), que establece que la «crisis» señalada —lo que se ha denominado «el fin del trabajo» (Gorz, 1982, 1997; Habermas, 1989; Offe, 1985, 1996; Rifkin, 1996)— lo que ha modificado son «las formas típicas» de la relación salarial, que son «las instituciones y reglas que establecen condiciones de uso y reproducción de la fuerza de trabajo» (Neffa, 2001: 6). Los «empleos típicos» como trabajo asalariado, subordinado de manera formal, dependiente heterónimo, centrado en el mercado interno, mayoría de obreros y empleados del género masculino, a tiempo completo, comienzan a disminuir. El sector informal urbano, que incluye el empleo precario

y el empleo no registrado —que ya existían en la producción capitalista—, ahora se ve incrementado, tratando de absorber a los desplazados del sector formal. Lo esencial del trabajo/empleo precario es la inseguridad, la inestabilidad de la relación salarial, se diferencia del empleo no registrado porque son lícitos, se los naturaliza, tienen en común que no son objeto de contrato indeterminado y se dificulta su integración social dentro del colectivo de trabajo.

Bustos Torres (1999) plantea que la tendencia en América Latina es instaurar políticas de bajos salarios, de contratación flexible, de precarización del empleo. Así la clase social trabajadora se encuentra cada vez más desprotegida por la reducción del gasto en políticas sociales y la búsqueda por atraer la inversión extranjera a través de favorecer la generación de puestos de trabajo baratos y desprotegidos, llevando a cabo reformas laborales que implican desde la eliminación de normas hasta limitar la representación sindical, la pérdida del rol de Estado en defensa de los intereses colectivos de los trabajadores y la regulación de las relaciones sociales de producción a través del mercado.

Trabajo y salud

Estas transformaciones han producido un impacto en la salud. En la década de los cincuenta, en cuanto a los análisis se instaló una fórmula que apelaba a la consideración de la complejidad de lo humano, lo biopsicosocial, apertura e inclusión disciplinaria, que con el correr de los tiempos ha devenido en un requisito al que se apela tecnocráticamente, dejando rasgos de visibilidad e «invisibilizado» la dimensión histórica de un colectivo social, con un determinado modo de producción de mercancías, servicios y también de subjetividades.

Es por ello que es preciso, como plantea Betancourt (1999), una decodificación y descomposición analítica de las categorías de análisis que integran las nociones básicas sobre trabajo y salud, como lo son el proceso de producción y la reproducción social. Cita a Samaja (Organización Panamericana de la Salud [ops]-Organización Mundial de la Salud [oms], s/f) quien sostiene que se pueden identificar cuatro individualidades en el ser humano: la biológica, la familiar, la societal y la política. No se puede concebir por tanto al margen de estos procesos en los que se constituye, otorgándole al trabajo una centralidad donde el ser humano aporta su labor cotidiana, una reproducción de manera diferenciada, dando lugar a diversos niveles de subjetividad e identidad. Desde el nivel de positividad se reconoce que se producen «relaciones» entre los sujetos, en la vida cotidiana, forzosas, necesarias, prescriptas, relación «naturalizada», en acuerdo a determinadas reglas y determinaciones que caen en el territorio de la negatividad y que es preciso analizar.

En el campo del trabajo, como expresa Pujol (2007), se plantea desde diversas disciplinas el tema de la centralidad del trabajo como vector de lo social y la desaparición de la sociedad salarial.

En el desarrollo histórico de la noción de trabajo, como plantea Matrajt (2002), su acepción estrictamente subjetiva se condensa en un anatema: el trabajo como castigo que se impone para esclavos, pobres, socialmente inferiores, un mal necesario, pero también como lo trae Engels «el trabajo es lo que hace al hombre, Hombre» (1879: 1).

El trabajo es una actividad. Es esta polisemia de significado lo que es preciso elucidar.

La noción de trabajo

El estudio más sistemático acerca de la noción de trabajo se ha realizado desde las ciencias económicas, empezando con Smith (1776), Ricardo (1817) y Marx (1859) y con las obras de Weber (1903) y Durkheim (1893, 1895), quienes dominarían en las ciencias sociales hasta la mitad del siglo xx, donde se establecía la distinción entre trabajo como esfuerzo, gasto real, y fuerza de trabajo como trabajo potencial y su transformación como valor de uso y valor de cambio, llegando a postular Weber (1903) el trabajo como acción racional instrumental.

Habermas (1987), de la Escuela de Frankfurt, es quien desplaza la tónica hacia la acción comunicativa, incorporando elementos hermenéuticos como sentido, identidad, mundo de vida.

El nuevo paradigma

Una esquematización del trabajo y no trabajo, como construcción social que implican determinadas relaciones de poder y dominación, relaciones de fuerza, pudiendo variar los conceptos, es la que va a establecer De la Garza Toledo y Neffa, J. (2001). Plantea que se puede analizar a partir de cuatro contextualizaciones históricas. La primera en cuanto al objeto de trabajo, transformación y producción material e inmaterial. La segunda en relación con la actividad del trabajador, su desgaste físico y mental, con aspectos objetivos y subjetivos donde subyacen valores, sentimientos, formas de razonamiento y discursos. La tercera en referencia a la actividad laboral como interacción inmediata y mediata entre los sujetos, no necesariamente cara a cara, sino también comunidades simbólicas de trabajo. Y cuarto, cómo estas interacciones se articulan de manera específicas de relaciones sociales: trabajador-patrón; clientes-proveedores, al interior del trabajo familiar, entre trabajadores por cuenta propia, de trabajo, de estudio, etcétera.

Antunes y Pochmann (2008) plantean la tesis de Chesnais (1996): la crisis estructural del taylorismo y del fordismo es la que comienza a generar la empresa moderna, ligera, eficiente, que obliga, restringe, limita el trabajo vivo ampliando la maquinaria técnico científica, lo que Marx (1857-1858) denominó trabajo muerto, provocando lo que Castillo (1996) ha denominado liofilización organizacional; implica un nuevo tipo de trabajo y un nuevo tipo de trabajador: el colaborador, más polivalente, desespecializado, trabajo multifuncional, con intensificación del ritmo, el tiempo y los procesos laborales.

En simultánea se produce el incremento del sector terciario, con intensificación del trabajo inmaterial, surge «la sociedad del conocimiento» que implica el ejercicio del trabajo en las esferas de la comunicación, el mercadeo. Se funda la sociedad del logotipo, de la marca, de lo simbólico, labor inmaterial que comienza a articularse con el trabajo material, como las formas contemporáneas del trabajo y de la creación de valor.

Y por otro lado la creciente informalización del trabajo, desprovista de reglamentación, coexistiendo con un núcleo estable dotado de calificación técnica para mantener la producción, donde el recurso es la tercerización cuando se aumenta la producción. Esto conduce a la erosión del trabajo estable, dando lugar al trabajo atípico: emprendurismo, cooperativismo, trabajo voluntario.

En la coyuntura actual, De la Garza Toledo (2009) sostiene que se está frente a la construcción del concepto ampliado de trabajo, al considerar los objetos materiales e inmateriales, incorporación de objetos simbólicos, refutando la tesis posmoderna del fin del trabajo, estableciendo que el trabajo no ha perdido importancia en la conformación de subjetividades y en el proceso de sentido, se han debilitado los enlaces: el trabajo asalariado ha perdido su influencia.

Esta compleja trama ha dejado en visibilidad la relación entre salud y trabajo en las formas organizativas; la articulación entre lo individual y lo colectivo y el sufrimiento que conlleva. Es el enfoque de la psicología social de las organizaciones el que comienza a realizar estudios para lograr una comprensión de la problemática relación entre los sistemas organizativos y el comportamiento de los sujetos.

Trabajo y organización

Dejours (2004a) es el que ha mostrado a través de los discursos obreros el carácter rígido y autoritario de la división del trabajo y el choque entre la historia personal y la organización del trabajo, lo que le lleva a preguntarse por qué el trabajo se está tornando cada vez más en sufrimiento mental, más que en autorealización individual y colectiva. Muestra así que se produce sufrimiento obrero oculto, desconocido aún para sí mismo, porque queda confinado en el terreno exclusivamente personal e individual del trabajador alejado del mundo del trabajo.

El rol de la psicología social

En la psicología social podría clasificarse una línea como convencional, que planteó que el ser humano está orientado hacia la actividad, y la conducta del individuo en una organización está condicionada por las percepciones y evaluaciones que él hace; el individuo reacciona no tanto por las situaciones reales, sino cómo las percibe y sobre todo por las normas, así como por las fuerzas imperantes en las relaciones de la organización y el clima en el grupo de trabajo al cual pertenece.

En el enfoque de la relación sujeto-organización, la organización se concibe como un sistema abierto y sostiene para el actor un rol preponderante. Se ha constituido en debate inacabado donde se van incorporando nuevos elementos de análisis y estudio, intentando conocer el mensaje subyacente al discurso institucionalizado, lo cual permitió reconocer que el grupo y la organización no era solo un espacio de comunicación interpersonal, sino también de afectividad positiva, de desarrollo personal, lo cual favorecía como establece Enriquez la existencia de «un imaginario engañoso e ilusorio» (2001: 46).

Se coincide con Enriquez⁹, proveniente de la línea de la psicología, quien encuentra que las aproximaciones psicológicas, sociológicas, antropológicas, «que no quieren ser clínica» (2001: 46), son percibidas como objetivantes, reificantes, clasificatorias, modelizantes. Es claro que ya no se pueden entender los fenómenos actuales si se piensa que las determinaciones se construyen a partir solo de los fenómenos económicos o los fenómenos de la reproducción.

En cuanto a las organizaciones plantea que se presentan en la actualidad como un sistema cultural que da cuenta de una estructura de valores y normas, de una manera de pensar que son representaciones sociales construidas históricamente, en este sentido el simbólico y el cultural coinciden, sin embargo, es el simbólico el que da cuenta del estado de lucha y el procesamiento entre el sistema cultural y el imaginario deseante-motor-alienante. Es así que se interroga si la organización recluta individuos que tienen una *psiquis* adaptada a su estilo y a su cultura o intenta moldearlos a fin de que interioricen los modelos precisos de conducta y personalidad (Enriquez, 1988).

De allí que trabajo y salud conlleva un proceso que incluye placer y sufrimiento. De ese padecer es que se ocupan las investigaciones tradicionales sobre salud en el trabajo. Para este trabajo importa destacar el campo que se determina por la relación entre trabajo, salud y violencia.

Trabajo, salud y violencia

Las relaciones entre trabajo, salud y violencia se han ido articulando en una trama que posee determinados hitos seguidos de discontinuidades, donde se han producido diferentes producciones que permiten acercarse a la complejidad de este campo de problemáticas. En tanto se produce un cruce de estudios que

9 Material de estudio que fue presentado en un Coloquio donde participó Enriquez y fue traducido al español, en palabras del propio autor: «Este estudio retoma y desarrolla los temas abordados en una exposición al coloquio “Organizaciones” del ARIP en Junio de 1969 bajo el título “Los factores inconscientes en la vida de las organizaciones”. Algunas ideas expresadas en esa época tomaron lugar en los trabajos ya publicados: E. Enriquez; «Los métodos centrados en el grupo». P.Goguelin, J. Cavozi, J. Dubost y E. Enriquez; «La formación psicosocial en las organizaciones», PUF, París, 1971. Micheline y E. Enriquez «El psicoanalista y su institución», Topique n.º 6, 1971. E. Enriquez «Estructura y cambio» en el dominio del crecimiento, bajo la dirección de H. Hierche, Dunod, París, 1972.

intentan ir delineando un territorio, sin la pretensión de exhaustividad se propone subrayar algunos autores.

El *Informe Mundial sobre la violencia y la salud* de la OMS (2003) planteó que cada año más de 1,6 millones de personas pierden la vida, y muchas veces más sufren lesiones no mortales como resultado de la violencia autoinfligida, interpersonal o colectiva. Lo que representa una tasa general ajustada por edad de 28,8 por 100000 habitantes. De la violencia no mortal se encuentra en encuestas y estudios especiales de diferentes grupos de población.

Chappell y Di Martino —asesores de la OIT— habían publicado en 1988 el libro *Violence at work*, aún no traducido al español, donde habían planteado una nueva forma de violencia colectiva y sistemática como lo es el de tomar a una persona de blanco de hostigamiento y acoso persistente que conllevan a críticas, aislamiento, chismes, injurias y ridiculizaciones, cuyo impacto es devastador.

Sluzky (1994) pone el acento en la violencia política; subraya la transformación de la fuente de protección en fuente de terror en un contexto engañoso, borra la distinción entre la macroviolencia política y microviolencia familiar y permite abarcar un amplio espectro de situaciones. La calidad siniestra y el efecto traumático devastador de la violencia política, institucional y familiar son generados por la transformación del victimario de protector en agresor, en un contexto que mistifica o deniega las claves interpersonales mediante las cuales la víctima reconoce o asigna significados a los comportamientos violentos y reconoce su capacidad de consentir o disentir. Así la violencia adquiere características devastadoras cuando el acto de violencia es rerotulado, es decir es el violento quien atribuye a su conducta un significado diferente del que realmente tiene.

Nigro y Waugh (1996) definen la violencia ocupacional o en el lugar de trabajo como un daño intencional, violación u homicidio durante el curso del empleo. Las conclusiones de estos autores es que: primero, los empleadores públicos o privados se resisten a tratar el tema como un problema organizacional; segundo, los estudios son limitados; tercero, la identificación de profesiones peligrosas, donde los trabajadores de la salud parecen estar en el primer lugar de los ataques y violencias en el lugar de trabajo.

El desafío actual y la mayor dificultad es la falta de acuerdo en el tema de violencia, de trabajo y de lugar de trabajo. Así los autores Chappell y Di Martino (1998) afirman que se usa indistintamente el término violencia y agresión, siendo el término violencia más usada en el área de la justicia criminal y el segundo en el campo de la salud.

La noción de violencia

El Centro Nacional para Prevención y Control de las Lesiones de los Estados Unidos (Christoffel, 1994) definió la violencia o la conducta agresiva como la conducta llevada a cabo por individuos con la intención de amenazar, atentar o infligir daño físico en otras personas o a sí mismo; se excluye la violencia dirigida contra la propiedad (que representa un ítem significativo en el

lugar de trabajo), se excluye la violencia psicológica (que comprende el abuso emocional, la inflicción de ansiedad y miedo) y se excluye delito del trabajo (que comprende delitos no violentos como robo, fraude, desfalco o peculado).

Violencia y salud

El informe de la oms (2003) comienza a reconocer la violencia como una temática de salud pública. Esto ha significado que se plantee que se entiende por violencia:

Uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona, o un grupo, o una comunidad, que causa o tenga mucha probabilidad de causar lesiones, muerte, daño psicológico, trastornos del desarrollo o privaciones (oms, 2003: 5).

Esta definición se apoya en tres conceptos claves: poder, intencionalidad y daño. Se excluyen los incidentes no intencionales como los accidentes. Es clave la inclusión del poder para dar cabida a los actos que incluyen la amenaza y la intimidación, así como el descuido y la omisión. Incluye además todos los maltratos de tipo físico, sexual y psíquico.

La oms (2003) considera a la violencia como el resultado de un entramado complejo de acciones y relaciones que incluyen factores individuales, relaciones sociales, culturales y ambientales. Proponiendo entonces un modelo ecológico para explorar la relación entre estos factores individuales y contextuales.

Se plantea asimismo que aunque algunos factores de riesgo puedan ser exclusivos de un tipo particular de violencia, es más común que los diversos tipos de violencia compartan varios factores de riesgo, así sitúan por ejemplo que las normas culturales predominantes, la pobreza y el aislamiento social, así como el alcoholismo, el abuso de sustancias psicoactivas y el acceso a armas de fuego, son factores de riesgo en relación con varios tipos de violencia.

Se entiende, como Sialpi (2002) lo señala, que hay que distinguir un problema de salud pública de aplicar el enfoque de la salud pública al problema de la violencia. El modelo hegemónico de salud pública se identifica con una manera de pensar el riesgo, en el cual los factores determinantes del carácter sociocultural suelen analizarse por unas pocas variables tratadas como si fueran atributos de individuos y no de grupos.

Ayres (1997, en De Almeida Filho, 2000) plantea que el concepto de riesgo en el discurso epidemiológico aparece como un concepto operacional con una definición esencialmente técnica, privilegiando el componente menos importante, que es la dimensión de probabilidad. Así el riesgo se sitúa más allá y afuera del sujeto, es localizado en el ámbito de la población, producido o atribuido en el ámbito de los colectivos humanos.

El riesgo es finalmente propiedad de las poblaciones y su referencia legítima será exclusivamente colectiva. Si riesgo es predicción, factor de riesgo será un predictor de una predicción, por intermedio de esta sencilla operación

se termina atribuyendo a la idea de factor de riesgo el estatuto de concepto de riesgo propiamente dicha.

En la subárea de la salud ocupacional está cada vez más establecido denominar «riesgo ocupacional» a factores de riesgo presentes en el ambiente o en el proceso de trabajo. A partir de la experiencia clínica, «pertenecer a», «ser oriundo de», «ser portador de», se convierten en elementos de diagnóstico y pronóstico que transforman el concepto «paciente sujeto».

Se observa una atención cada vez más grande sobre las técnicas y procedimientos de desubstanciación de los sujetos y su transformación en organismos con existencia en universos paralelos.

La coexistencia perversa de subdesarrollo es la que permite la simultaneidad de una masa de sujetos premodernos con una élite en potencia, con repercusiones sobre nuestra práctica social y profesional. Es preciso analizar con competencia y con rigor los productos de la matriz discursiva y ser más que simples testigos de nuestros procesos históricos, haciendo que ellos historicen hasta el límite de lo posible, lo que inapelablemente nos incluye, de allí el análisis de la sobreimplicación.

Los particulares procesos sociales, económicos, políticos e ideológicos que han atravesado América Latina han generado también una mirada sobre la violencia.

Se recoge a Franco Agudelo, que enriquece la conceptualización de la violencia, establece que como actividad humana se ha desarrollado en diversos trabajos y que:

En síntesis, se trata de la imposición de la fuerza, al servicio de determinado interés o conjunto de intereses, ejercida en condiciones de asimetría y con una dirección específica, con la consiguiente negación o limitación de uno o más de los derechos de sus víctimas. No es, como suele creerse, el producto de una determinación genética, del azar o de la carencia de lógica. Es una actividad humana consciente e inteligente, con una clara finalidad, que se origina en el desarrollo de las formas de relación entre humanos. Es, por lo tanto, cambiante e histórica. Se expresa en actos concretos pero requiere y supone determinados contextos, motivaciones, legalidades y escalas valorativas. Pero tampoco termina con los actos, ya que genera nuevos procesos y respuestas y produce alteraciones y consecuencias en los ámbitos individual y colectivo. Más que un proceso, es un conjunto de procesos. Tiene raíces, finalidades, consecuencias mediatas e inmediatas. Es un lenguaje sin palabras, material y simbólico. Cada acto violento deja víctimas, hiere, duele o mata y, al mismo tiempo, representa en lenguaje cifrado confrontaciones, luchas de poder, el surgimiento o la reafirmación de fuerzas y proyectos (1997: 94).

En esta línea se recogen los estudios realizados en Argentina, que han permitido develar acerca de la modalidad de violencia laboral en estudios sobre la administración pública.

Violencia y trabajo

Scialpi (2002) plantea que la conceptualización, medición y análisis de las conductas violentas en los diferentes contextos aparece hoy como tarea urgente. Asimismo, señala que existe una íntima relación entre sufrimiento personal (impacto en la salud física y psíquica de los agentes públicos), resultados de la gestión pública, y el resquebrajamiento del sistema democrático y del estado de derecho. De esta asociación emerge la «violencia político-burocrática» como condición necesaria para el desarrollo de la corrupción, que al decir de Coria (1994) construyen un modelo autorizado.

Es preciso, además de los análisis macro, develar en los comportamientos cotidianos de los microespacios (como lo puede constituir el salón de clase en el liceo) las conductas violentas. Por ello, es ineludible reflexionar en torno a la cultura de trabajo en el empleo público, para así propiciar la deconstrucción y reconstrucción de los mecanismos cotidianos que modelan los modos de pensar, de sentir, de hacer y aun de enfermar de los trabajadores, que pueden generar modalidades de relación «profundamente antidemocráticas».

Se trata de visibilizar e identificar conductas violentas, ya que como se han manifestado los estudios en los ámbitos laborables es verificable aunque naturalizada y ocultada como ocurrió con la violencia familiar. Asimismo, señala que Filho Pellegrini (1999) plantea que el estudio de la violencia interesa por su efecto deletéreo en las condiciones generales de salud y bienestar de las poblaciones.

Cuando se plantea sobre la violencia en y del trabajo en la literatura, se está hablando de una problemática que comprende fenómenos y conductas recurrentes, no episódicas ni únicas. Se señala que es la variedad de conductas comprendidas la línea de frontera entre conductas aceptables de las que no lo son, siendo diversos los contextos y las culturas de lo que se constituye como violencia; es un verdadero desafío tanto definir como describir este fenómeno, que incluye en un extremo el homicidio hasta los silencios deliberados.

Se plantea una zona ambigua, de confusión, que es preciso dilucidar: ¿a qué se hace referencia cuando se habla de violencia en el lugar de trabajo?, ¿se alude al ámbito y lugar del suceso?, ¿o cuándo se hace referencia a la violencia laboral se incluye también la injuria, el daño intencional o el peligro perpetrado por terceros aun ajenos al empleo en cuestión?, ¿o hay que distinguir la violencia propia de la organización laboral donde actúan primordialmente empleados y empleador?

Scialpi (1999) describe que la violencia político-burocrática es una variante perpetrada por funcionarios políticos o funcionarios estables de alto rango, que es fortalecida por el apoyo de los no decisores que convalidan las prácticas.

Se interroga: ¿qué es lo que la sostiene? Por un lado, plantea que Fromm (1984) hablaba de «conformidad automática» al esquema de obediencia que se construye diariamente, que significa no desempeñan sus tareas afectadas por el desamparo aprendido, así como el síndrome de discutir las conductas que realizan los jefes. Por otro lado, plantea que en los sujetos con el síndrome de

Estocolmo y el trastorno de mediocridad inoperante activa, de acuerdo a la conceptualización de González de Rivera y Revuelta (1997), podría estar operando ese mecanismo de conformidad automática.

Al distinguir entre violencias ilegales (que violan la normativa) y las violencias legales (prebendas, privilegios e irracionalidades contenidas en la normativa vigente), el acoso moral y la violencia político-burocrática institucional son complementarias, ambas prácticas fueron padecidas conjuntamente a hostigamiento de carácter psicológico más difícil de probar.

Es preciso desarrollar cómo se concibe la violencia desde la mirada de la psicología social, como campo disciplinar.

La perspectiva de la violencia en la psicología social

La psicología social es un campo disciplinar donde pueden distinguirse varios enfoques, se plantea para este trabajo esbozar dos campos: el convencional y el crítico (Domènech I Aregemi e Iñiguez Rueda, 2002).

La psicología social convencional

Se delinea como convencional las posiciones de los autores en donde el análisis de la agresión y la violencia se puede dividir en dos etapas.

Una las perspectivas más clásicas es el estudio del comportamiento agresivo en su concepción como algo interno, aparece la noción de instinto, que establece una conexión con el darwinismo y con las teorías psicológicas y sociales asociadas a él, teniendo como función la supervivencia de la especie (Eibl Eibesfeldt, 1973; Lorenz, 1963).

La más conocida es el psicoanálisis quien prevé el mismo tipo de explicación añadiéndole una función constitutiva de la personalidad humana, se trata entonces de una redefinición funcional del instinto agresivo (Freud, 1930). En psicología ha cristalizado en una noción poco inocente como lo es la de la personalidad agresiva (Muñoz, 1988).

La segunda línea tiene su concepción de la agresión como algo dependiente de fuerzas externas. En esta perspectiva ante la aparición de una señal la agresión se desencadenaría de manera inevitable.

Con el desarrollo del positivismo en psicología surgen las teorías del aprendizaje social, el elemento constitutivo de los comportamientos proviene de la asociación de una determinada respuesta a un estímulo concreto, asociación que queda cristalizada por el refuerzo de la ejecución de ese comportamiento (Bandura, 1976; Bandura y Ribes, 1975). Postula que se pueden aprender comportamientos por imitación, por la visión de que esos comportamientos observados han sido recompensados o reforzados. Su trabajo ha permitido distinguir analíticamente el aprendizaje de un comportamiento y su ejecución. Se puede aprender, pero eso no implica que se tenga que ejecutar, permitiendo introducir elementos de inteligibilidad al discutir si las escenas violentas que podemos ver en el cine o en la televisión permiten un aumento de dichos comportamientos.

Su respuesta clara remite a que el aprendizaje dista mucho de la ejecución, y que para ser realizados o no dependen de otros tipos de aprendizajes (Bandura, Ross y Ross, 1963).

En otra dirección se encuentra el contexto relacional en el que se produce el comportamiento agresivo y violento, si no media relación, sea cual sea su naturaleza, real o simbólica, la agresión no puede tener lugar (Muñoz, 1990). Las características claves para definir un acto como agresivo son ubicarse en un contexto de interacción interpersonal o intergrupala; considerarla como una acción intencional y el daño como consecuencia del acto agresivo. Pero para definirlo como agresión hay que incluirle la norma, la agresión es un comportamiento antinormativo.

La forma de abordar la agresión deja fuera del contexto el ejercicio del poder y las relaciones de dominación; cuando la agresión es dominación, es ejercicio de poder coercitivo. Al ubicarla en este contexto se está poniendo de manifiesto que «agresión», como palabra, está conectada con otras formas lingüísticas, lo que lleva al ámbito de los discursos y al análisis de estos (Gergen, 1984).

Así sostienen que el tipo de análisis convencional desvincula el comportamiento agresivo del mantenimiento del orden social, la única presencia sería en tanto «contexto social». Los supuestos en que se basa, identificados por Lubek (1979), sostienen que la violencia y la agresión deben ser explicadas a nivel individual e incluso intraindividual, se deja por lado el papel de los grupos o las instituciones, lo que ha llevado a la prevalencia de los estudios de laboratorio basados en el paradigma estímulo-respuesta. Por otro lado, es perjudicial para la sociedad y se identifica como violento aquello que atenta contra el poder establecido. Por último, se asume que controlar, reducir y reprimir la violencia es un objetivo válido en cualquier caso y como la investigación científica es «neutral» puede ser usada por cualquier instancia que quiera promover el bien social. Es Lubek (1979) quien arroja luz planteando examinar la realidad histórica para comprobar quién aprovecha y para qué los resultados de estas investigaciones para darse cuenta de esta falacia.

Estas explicaciones no solo evitan cualquier tipo de cuestionamiento del orden social imperante, sino que además, como señalan Stainton Rogers *et al.* (1995), cumplen un papel reforzador del *status quo*; a través de un discurso ideológico muestra dos aspectos: cuando la atención se centra en lo individual se evita plantear la cuestión en términos políticos; por otra parte, si la agresión es una conducta socialmente desviada, se evita plantear la cuestión de la violencia institucional, ya que no se hace referencia a las acciones violentas que el poder institucionalizado lleva a cabo. Por lo tanto, el punto de vista de esta psicología social convencional se muestra como un dispositivo ideológico que cumple una función social reguladora en absoluto ajena al ejercicio del poder.

La psicología social crítica

La necesidad de una visión crítica de la práctica de la psicología social (Domènech e Ibáñez, 1996; Ibáñez e Iñiguez, 1997) es introducir una reflexión política. Toma como necesario situar la ciencia social en una posición, para ello recogen las palabras de Martín Baró:

La misma formalidad del acto como violento o agresivo supone una definición social sin la cual se pueden confundir los golpes percibidos por un espectador en una aglomeración pública con los golpes recibidos por un preso político a manos de sus captores policías (1983: 370).

Asimismo, el autor establece que:

La perspectiva de la psicología social como estudio de la acción en cuanto ideológica nos obliga a ir más allá de la apariencia visible de la conducta y penetrar en sus raíces históricas, tanto por lo que tiene de expresión de unas estructuras sociales como por los intereses de clase que la persona o grupo ponen en juego (Martín Baró, 1983: 370).

Esta perspectiva se vuelca en su interés en comprender los procesos por los discursos en torno a la agresión y a la violencia incluida los que emanan de la ciencia como institución social.

Los discursos son relativos a tiempos y sociedades específicos que generan modalidades y valores distintos para definir confrontaciones, situaciones, interacciones; se encuentran siempre imbricados con otros discursos equivalentes sobre la raza, los grupos étnicos o el género, como señalan Staiton Rogers y *et al.* (1995, citado por Domènech I Aregemi e Iñiguez Rueda):

No hay una única o simple entidad que podamos llamar agresión sino un complejo abanico de diferentes acciones que bajo las circunstancias locales apropiadas llevarán que se use el término agresión en la explicación (2002: 9).

De construir la agresividad y la violencia y mostrarla como prácticas objetivantes se convierte pues en una precaución necesaria y previa a todo intento de análisis de la cuestión.

Es preciso también focalizar el estudio sobre el trabajo docente.

Trabajo, salud y violencia en docentes

Betancourt (1995) despliega que el sector docente no ha sido considerado como importante y necesario de estudiar desde la perspectiva de la salud laboral frente a otros contextos laborales. Establece que son raras las veces que los maestros se asumen como trabajadores y consideran la escuela como un centro laboral.

Plantea que al igual que en otros contextos laborales, la salud se encuentra relacionada con las condiciones materiales donde desarrolla su labor y las condiciones de vida del profesorado, expresándose en la mayor parte del personal como molestias, síntomas o signos que pasan desapercibidos por ellos.

Hace notar que el alto porcentaje de mujeres en la docencia, además de reproducir una forma de segregación intergenérica, resulta una prolongación del trabajo doméstico con todas las repercusiones que eso conlleva, vinculadas ambas a actividades que presentan un nexo fuerte de afectividad profunda.

Se trata de un proceso dinámico, al cual hay que sumarle las relaciones entre docente y alumno, el horario de trabajo, la actividad misma del docente, las peculiaridades personales de los alumnos, los medios que dispone para su trabajo, entre otros.

La característica esencial que tiene la actividad laboral cuando se encuadra con seres humanos, es la relación objeto-sujeto con el cual desarrolla su tarea. No se trata de cosificar al sujeto, sino que el «sujeto» adquiere así la idea de elemento del proceso de trabajo, que debe ser «transformado», a su vez que transforma al «sujeto» de la acción educativa. Incluye además una extensión, porque se debe considerar además la relación con los padres o madres de la familia del educando, que incide en su jornada laboral.

Presenta que unos de los aspectos más invisibilizados en los estudios sobre los docentes es el edificio escolar, así como la duración de su jornada laboral. Rara vez se hace mención al estado arquitectónico del edificio. Resulta fácil, sin embargo, reconocer otros aspectos más visibles como lo es el aula, los muebles, la pizarra, los instrumentos didácticos. Plantea Betancourt que hay que incluir también los planes, los programas de enseñanza, la planificación docente; estos precisan ser readecuados a la realidad sociocultural donde se desenvuelve. De allí se puede producir una ruptura entre lo que se planea y lo que se ejecuta, que puede ser tanto fuente de placer como de sufrimiento. Es preciso además considerar la manera que el docente percibe el trabajo que realiza, que puede transformarse en satisfacción, angustia, apatía y frustraciones o estrés, incluyendo la relación con otros docentes y las autoridades.

La combinación de estos elementos son los que le otorgan el dinamismo y peculiaridad al trabajo docente, debido a la estrecha relación entre trabajo prescrito, trabajo real y trabajo percibido, así como entre el asignado, adjudicado y asumido diría Pichón Rivière (1985b).

Es así que Betancourt (1995) analiza la complejidad del acto docente, el cual debe ser mirado desde cinco grandes categorías. La primera dirigida a la enseñanza específica, cuya actividad central es el explicar, y para ello hay que utilizar múltiples estrategias pedagógicas. Aquellas que apuntan al comportamiento; explicar, estimular y corregir las reglas. Las tienden a mantener: el estado de estimulación, elevar el tono de voz, hacer uso del humor, combinadas con otras estrategias, así como por la franja etaria, llamar al alumno por su nombre. Mantener y gestionar el cuidado de los lugares de trabajo. Ser el sostén afectivo individual y del grupo.

Ha identificado lo que se denomina procesos peligrosos relacionados con los alumnos: problemas de conducta, dificultades en la capacidad de aprendizaje, diferencias del lenguaje y comunicación, diferencias de edad, agresividad,

condiciones conflictivas o difíciles de la familia que inciden en el alumnado, malas relaciones entre alumnos, inadecuadas relaciones con el profesor, repetición del año, excesivo número de alumnos por aula.

Asimismo, apunta a aspectos que tienen que ver con las características de los docentes, identificándose aquellos que se encuentran en interacción con los procesos peligrosos: el temperamento, la capacidad de persuasión, la forma de ejercer la autoridad, la tolerancia, la capacidad pedagógica, el dominio de la materia, la forma de reaccionar ante las situaciones complejas, la capacidad para solucionar problemas, la estabilidad emocional, las características éticas y morales y las condiciones de vida y familiares. También evaluar las condiciones del medio ambiente de trabajo, relativas al ruido, el frío, el calor, la humedad, el hacinamiento, la mala ventilación, la iluminación inadecuada, la basura, la ubicación geográfica de la institución educativa, los focos infecciosos, los conflictos sociales en el sector (drogadicción, alcoholismo, delincuencia, desocupación), entre otros.

Para finalizar con los aspectos relativos a las condiciones de vida de los docentes se señala: los bajos salarios, el multiempleo, la baja valoración social de su trabajo, las dificultades en el traslado, las condiciones de vivienda, las carencias en la alimentación, las pocas opciones para la recreación, las dificultades para el desarrollo profesional, la sobrecarga de trabajo.

Para continuar problematizando acerca de la situación de los docentes, se propone un planteamiento crítico que permita contextualizar hoy el proceso dinámico de la situación docente. Se plantea entonces unos apuntes para pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el lugar del docente y su relación con la salud y la violencia.

La psicología social «pichoniana»: «enseñaje»

Pichón Rivière (1985a) define al aprendizaje como apropiación instrumental —por el conocimiento— de la realidad, para transformarla. Apropiación como una forma de relación entre la realidad objetiva y lo subjetivo. Posición distante y en polémica con el constructivismo.

El sujeto es actor, protagonista de la historia, pero no «construye» la realidad. Elabora sí una visión de esa realidad, es sujeto activo, cognoscente. Enseñar y aprender son visualizados como aspectos de un movimiento que constituye una unidad. Es a este acontecer dialéctico y unitario que le llamó «enseñaje». Aprender implica algún nivel de crisis subjetiva. El aprendizaje es un juego de equilibrios y desequilibrios, lo nuevo impacta en la organización previa generando cierto grado de desestructuración.

Se coincide con Wlosko (2002) cuando se interroga sobre si es posible pensar en un proceso de aprendizaje diferente sin quebrar el modelo pedagógico que reproduce y legitima una división del trabajo en la que unos «saben» e «imparten saberes» y otros los «reciben» y los «ejecutan», unos son productores de conocimiento y otros reproductores y aplicadores; la posición «alumno» supone un

estilo de enseñanza-aprendizaje pasivo, escolarizado y autoritario, incorporado. Es que todo proceso de enseñanza-aprendizaje supone un proceso de violencia estructural, una lucha entre la *doxa* y el tránsito hacia el sujeto epistémico.

Por otro lado, la autora sostiene que es posible que se escuche con regularidad sintomática una queja en la cual los docentes manifiestan que los estudiantes no saben leer ni escribir, que no hay disciplina, que no participan en clase, que son maleducados, en síntesis, que carecen de las operaciones lógicas y subjetivas para habitar la situación aula. ¿Tal «denuncia» indica un defecto de los estudiantes e instituciones o revela otras condiciones y subjetividades que las supuestas por los docentes?

Hoy, desde las representaciones sociales —y por la hegemonía del mercado y sus leyes como institución social— se redefine el registro del otro, el que aparece muchas veces como rival a excluir o destruir. Es un desafío que los sujetos puedan reconocerse como semejantes y a la vez diferentes, sin eliminar al otro.

Se plantea así que se ha problematizado, identificado, expuesto la situación compleja que atraviesan los docentes en su quehacer y en su saber hacer, donde se ha señalado las situaciones de violencia que apuntan a la violencia institucional, político-burocrática al decir de Scialpi (2002), se ha visibilizado cómo el contexto social se hace texto en la subjetividad, deja sus «marcas» en el cuerpo y se inscribe en la subjetividad.

Por otra parte, existen las violencias invisibles, ocultas, disimuladas como lo plantea Scialpi (2002), también aquellas estructurales, derivadas de las desigualdades humanas como producto de un ejercicio perverso del poder como lo señala Franco Agudelo (1997).

Uno de los aspectos que se cree necesario incluir es que el campo de la familia es el que se ha revelado como uno de los contextos en donde se produce la violencia, si bien los medios de comunicación pueden hacerla aparecer como un fenómeno moderno, se sabe que es tan antiguo que puede rastrearse en la literatura clásica y moderna, también es cierto que entender la violencia familiar como un problema social es una construcción reciente (Domènech I Aregemi e Iñiguez Rueda, 2002).

Lo que llama la atención es la no inclusión en el estudio sobre el contexto laboral del docente la relación entre familia y trabajo, incluyendo la temática de la violencia familiar y la violencia entre los grupos de adolescentes, aspecto que se ha considerado en numerosas investigaciones, pero como un campo que se delimita desvinculado. Se sostiene en este estudio que este fenómeno es parte de las fragmentaciones que se producen, como plantea Pichón Rivière (1985b), donde se soslaya el rol privilegiado de la familia como grupo-institución en la reproducción social de sujeto-sujetados al decir de Sobrado (1978), por ende aptos para el sistema.

Se mencionó por tanto como atravesamiento el estudio realizado por De los Campos, Solari y González (2008) sobre las prácticas de crianza y resolución de conflictos familiares.

Se vislumbra aún un vacío en el territorio del conocimiento, que se intenta aportar con el desarrollo de este trabajo, y es en relación con el imaginario social radical que instituyen las sociedades humanas, en particular vinculado a la violencia en y por el trabajo en un grupo de docentes. Desafío que implica develar en los procesos de subjetivación el complejo entramado de la construcción del imaginario, en el juego «entre» lo instituido e instituyente social, el hacer/ser y el saber docente, en el contexto laboral, ubicando al emergente como analizador privilegiado del enlace entre lo individual y lo social, y la imagen de lo colectivo en la subjetividad y los efectos en la salud.

Marco contextual

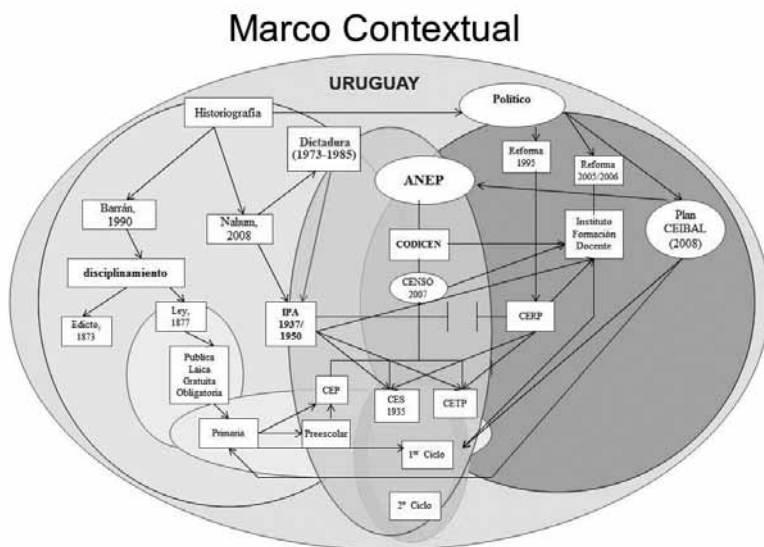
La República Oriental del Uruguay tiene una superficie total de 318413 km² y el área terrestre es de 176215 km². Su población total es de 3356584 habitantes, 1735056 mujeres y 1621528 hombres. Tiene una tasa reducida de crecimiento demográfico, cuyas causas están situadas en la baja tasa de natalidad y la emigración internacional. La división territorial es en 19 departamentos, siendo su capital Montevideo.

La mayoría de su población reside en áreas urbanas (94,93 %) y en Montevideo se concentra el 42% de la población total; si tomamos en cuenta el área metropolitana, que incluye los departamentos de Canelones y San José, el porcentaje asciende al 59% de la población total.

La estimación del valor de la línea de pobreza per cápita en Uruguay permite observar un marcando y continuo descenso desde 2006. La proporción de hogares en situación de indigencia para el total del país se ubica en 2012 en 0,3%, en relación con las personas es el 0,5%, y son los niños los más afectados, y con jefatura femenina presentan el mayor nivel. Se estima en un 8,4% de los hogares por debajo de la línea de pobreza y en personas en 12,4%. Se constata la edad y la ascendencia racial, lo que permite identificar que la población más vulnerable son los niños y adolescentes y la población afrodescendiente (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2013).

Perazzo (2012), en su estudio, señala que se ha producido un crecimiento de la tasa de actividad femenina del 44,5% en el 2000 al 47,2% en 2010, al tiempo que la masculina permaneció estable alcanzando un 72,7%, similar al promedio de los últimos 25 años que es un 72,5%. La tasa de empleo se incrementó en la última década, pasó de 51,4% en 2000 a 58,8% en 2010. Se observa que las tasas de empleo de los más jóvenes han tendido a reducirse un 40% en el caso de menores de 17 años y un 11% en los de 18 y 24 años, creciendo los de mayores de 45 años. La tasa de desempleo entre los 14 y 17 años superó el 29% y en torno a 19% de 18 a 24 años, y menos del 5% para mayores de 35 años. Los menores de 25 años representan casi un 48% de los desocupados. Si bien el porcentaje de trabajadores sin protección social se redujo, se sitúa en 2010 en un 24,6% en Montevideo y supera el 36% en el interior urbano. Para comprender mejor el contexto social y político se presenta en la figura 3 el mapa conceptual del marco contextual.

Figura 3. Mapa conceptual



Fuente: Elaboración propia

Algo más sobre los hilos de la historia

En el análisis del proceso productivo es necesario recuperar el proceso histórico, social, político y cultural que da sustento a las trazas sobre la creación social y colectiva de un nuevo imaginario, que el historiador uruguayo Barrán (1990) dilucida en los 30 años transcurridos entre 1860 y 1890 con «el nacimiento de la sensibilidad civilizada». Expresa que así se:

Disciplinó a la sociedad e impuso la gravedad y el «empaque» al cuerpo, el puritanismo a la sexualidad, el trabajo al «excesivo» ocio antiguo, ocultó la muerte alejándola y embelleciéndola, se horrorizó ante el castigo de niños, delincuentes y clases trabajadoras y prefirió reprimir sus almas, a menudo inconsciente del nuevo método de dominación elegido, y, por fin descubrió la intimidad transformando a la «vida privada», sobre todo de la familia burguesa, en un castillo inexpugnable tanto de asaltos de la curiosidad ajena como ante las tendencias «bárbaras» del propio yo a exteriorizar sus sentimientos y hacerlos compartir por los demás. En realidad eligió, para decirlo en menos palabras, la época de la vergüenza, la culpa y la disciplina (Barrán, 1990: 11).

Dos hitos se señalan referidos a la temática que marca el disciplinamiento: el edicto de 1873 que prohibió el juego de agua en Carnaval y la Ley de Educación Común de 1877 que marca la obligatoriedad de la enseñanza primaria.

La implementación de la escuela pública, laica, gratuita y obligatoria «imprimió la obediencia y el estudio» (Barrán, 1990: 21). Claramente señala que este modo «civilizado» reprimía severamente algunas manifestaciones, como la sexual

por ejemplo, mientras que otras eran encauzadas, así la agresividad y la violencia fue transformada en competencia y fuerte individualismo para favorecer el «progreso económico» (Barrán, 1990: 25-26). Plantea el autor el surgimiento de nuevos dioses: el trabajo, el ahorro, la disciplina, la puntualidad, el orden, la salud y la higiene del cuerpo, predicados por los estancieros, los maestros, los médicos, los curas, los padres de familia, los políticos, los oficiales del ejército y los jefes de policía, que suplantaban y diabolizaban a los dioses de la «barbarie»: el ocio, el lujo, el juego, la suciedad y la casi ingobernable sexualidad. Estos nuevos dioses son resignificados y clasificados de tal manera que produce la ascensión del trabajo como deificación y la sexualidad como diabolización.

Para ello la escuela vareliana circunscribió el juego de los niños a un tiempo específico que llamó «recreo»¹⁰ y condenaba con el castigo de las autoridades a la «rabona»¹¹ a través de políticas burocráticas institucionalizadas como lo es la sanción.

La enseñanza media

La Ley Universitaria de 1885 otorga una doble función a la enseñanza «secundaria»: la ampliación de la enseñanza primaria y la preparación para estudios superiores, lo que generó una tensión entre una educación que brindase una cultura general no especializada (que tuviera como objetivo formar para una vida social integral las responsabilidades ciudadanas o familiares) y la que exigía una mejor preparación para los estudios superiores. La enseñanza técnico-profesional —el otro subsistema de la enseñanza media— se crea entre 1876 y 1880, a partir de la Escuela de Oficios, luego transformada en 1910 en Escuela Pública de Arte Industrial. En 1922 se presenta el proyecto que crea la UTU y que se decreta en 1942.

Uruguay establece una denominación singular para los establecimientos de enseñanza secundaria: «liceo» —ley de 1865— y en 1919 se crean los liceos nocturnos (Nahum, 2008). Así se comienza un proceso de expansión acompañado de una feminización que en 1950 identifica su predominio. La función del profesor debería ser guía, consejero y alentador, poseedor de conocimiento disciplinar, saber transmitir en forma «clara, bella y metódica», ser un formador de espíritus. Se crea el escalafón docente a fin de tener una cantidad de horas con un salario determinado y donde se tuviera en cuenta la antigüedad calificada con disminución de horas de clase y aumento progresivo del sueldo.

10 El horario escolar se marcaba en dos tiempos, entre ellos había una pausa donde los niños salían al patio a jugar o ir al baño, bajo la mirada de los maestros, a este espacio se denominó «salir al recreo».

11 En la jerga popular se le denomina «rabona» cuando el chico, habiendo salido del hogar hacia la escuela o el liceo, no concurre al establecimiento, dedicando ese tiempo al juego, al ocio, etcétera.

La formación docente

En 1937 se establecía la necesidad de crear el Instituto Nacional de Profesores, sin embargo es en 1949 que se crea el Instituto de Profesores¹² y se le otorga en 1950 el nombre de Artigas¹³ —Instituto de Profesores Artigas (IPA), como se le conoce—, con una orientación filosófica y organización de la gestión definidos en una formación técnica y pedagógica en la disciplina específica que incluía didáctica y práctica docente en la asignatura que se iba a enseñar.

La «historia reciente»

Se comienza a transitar «el fin del Uruguay liberal» (Nahum, 2008), hasta culminar con el golpe de estado en 1973. El impacto provocado se señala en las palabras del militar interventor Coronel Soto:

«Donde nada debería quedar en pie en secundaria, con el apoyo de las Fuerzas Armadas se está llevando un reordenamiento adecuado del sistema educativo nacional» (1946). «El alumno se obliga [...] a observar durante su permanencia en la institución, estricta moralidad, respeto honestidad en sus proceder y empeño en aplicarse, principios estos que deberán orientar su vida liceal y a los cuales deberá ajustar su conducta» (art. 3, Nahum, 2008:¹⁴ 149).

Establecía además que los «señores profesores y funcionarios» debían usar camisa y corbata, llevar la cara rasurada y el cabello corto, admitiéndose un bigote moderado y las «señoras profesoras y el personal femenino» podían usar pantalones discretos (excepto vaqueros)¹⁵ «con una prenda que cubra las caderas» (Nahum, 2008: 150).

El gobierno cívico-militar tuvo una actitud particularmente punitiva hacia el IPA, por el rol que jugaron en la confrontación sociopolítica, instalando la proscripción, destitución, prisión, exilio y asesinato de docentes por razones políticas. Se estima que diez mil trabajadores de la enseñanza perdieron sus empleos. Trazas de este imaginario social se destila aún hoy.

Es preciso poder explicitar los aspectos organizacionales e institucionales de la ANEP.

La enseñanza secundaria

La estructura del sistema educativo puede ser definido como piramidal y centralizado en un Consejo Directivo Central (Codicen), del cual se derivan los tres Consejos: Consejo de Educación Primaria (CEP), Consejo de Educación Secundaria (CES) y Consejo de Educación Técnica Profesional (CETP) (incluye a UTU), se combina por tanto el bajo control ciudadano, concentración de la capacidad de decisión y centralización territorial. Este dispositivo institucional

12 Art. 49 de la Ley 11.285 de 1949.

13 Art. 34 de la Ley 11.473 de 1950.

14 Citado en el capítulo 6, coordinado por Lucila Artagaveytia.

15 Se le denomina «vaquero» al pantalón confeccionado con tela *jean*. Circular n.º 1387 de 1974.

tiende a burocratizar la acción, en estas condiciones es difícil diseñar y aplicar políticas educativas con alcance a la población que atiende. En el contexto de las reformas educativas en América Latina, el proceso uruguayo reivindica la responsabilidad del Estado y la educación pública como política social.

Se instala un proceso de reforma educativa en el año 1995, conocida como «reforma Rama»,¹⁶ con una propuesta de profesionalización de la función docente. Se plantea atender la desigualdad entre Montevideo y el resto del país, generando seis Centros Regionales de Profesores (Cerp), cuya orientación privilegiaba el dotar de instrumentos y conocimientos adecuados para insertarse en el mercado de trabajo más que ser un tránsito a la educación universitaria. La segunda característica que adopta es una nueva propuesta curricular que rompa con el conocimiento estanco de las disciplinas generando estructuras por áreas de conocimiento. Lo que se invisibiliza es que estos centros tendían a una formación profesionalizada de la función docente en desmedro y oposición a la denominada «academicista» otorgada por el IPA.

Hoy existen nueve niveles posibles para el ejercicio de la función docente. Se define un campo: Ciencias de la Educación, teniendo como territorios la enseñanza relacionada con adolescentes, la organización de la enseñanza media, el análisis de las características de las instituciones y del medio social del alumnado, el mejoramiento del personal docente a través de cursos y seminarios de perfeccionamiento e investigaciones relacionadas con la enseñanza media y su coordinación con otras ramas de la enseñanza, creando los Departamentos Académicos en el Plan de 2008.

La educación ha extendido la obligatoriedad a partir de 2006 incluyendo la enseñanza preescolar (cuatro y cinco años) y la media en su primer ciclo.

Para poder comprender hoy la compleja situación y la magnitud que esta adquiere y por la cual atraviesan los docentes, constituye un eje imprescindible los resultados del censo (2007),¹⁷ donde los datos aportados posibilitan pensar los múltiples atravesamientos de este campo de problemáticas en torno a la construcción del imaginario social de la violencia.

El contexto histórico, social y político en el que se inserta hoy el sistema educativo público uruguayo, se visualiza a través del prólogo del censo de 2007 donde se marca como eje central la problemática de la exclusión-inclusión. Pone de manifiesto que durante el período de gestión correspondiente a los años 2005-2010 la ANEP: «se ha propuesto como uno de sus objetivos estratégicos avanzar hacia la instrumentación de una educación pública integral, de alta calidad, que ofrezca igualdad de oportunidades educativas a toda la población durante toda la vida» (25).

16 Es Germán Rama quien diseña e implementa la reforma educativa, por lo que ha quedado así denominada por los actores sociales (docentes, medios de comunicación, etcétera).

17 Fue realizado en el año 2007 por la ANEP a través de la Dirección Nacional de Planificación Educativa y de la División de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE).

Se destaca entre las demandas que enfrenta hoy la educación: los nuevos roles de los docentes, el empleo de las TIC, la actualización de las prácticas educativas, los debates con respecto a la transmisión de los nuevos conocimientos y saberes, el papel de la enseñanza de las ciencias, la oferta de igualdad de oportunidades a los alumnos en situación de mayor vulnerabilidad.

El censo docente

En ese sentido, se aportan los datos correspondientes a enseñanza secundaria. El censo permitió visualizar la «feminización» (el 73,5% son mujeres) y la múltiple inserción, donde uno de cada tres docente trabaja en un solo centro, el segundo en dos y el tercero en tres o más, coincidente con estudios internacionales. Se señala que uno de cada cinco docentes que da clase en el interior del país pertenece a la generación más joven. Las mayores diferencias se asocian a las del mercado de empleo entre Montevideo e interior. Montevideo registra la concentración de población, sumado a esto las características poblacionales de los departamentos que son heterogéneas así también como los mecanismos de ingreso y selectividad en la docencia. Los movimientos migratorios que se han producido en el país inciden en la movilidad de los docentes; los que residen en Montevideo son los que realizan una mayor proporción de traslados, entre ellos predominan los más jóvenes, así el 45% de los docentes menores de 30 años se trasladan de localidad para desempeñar su labor. Son estos factores demográficos los que hay que tener en cuenta para poder evaluar la situación laboral de los docentes en el Uruguay.

Con relación a la tasa de titulación casi dos tercios de los docentes (59%) están titulados, casi un cuarto tiene profesorado incompleto (23,5%) y un 17,5% no cuenta con formación específica. De los titulados, un poco más de la mitad (53,5%) eran egresados del IPA, el 22,4% de los Cerp, el 10% de centros de formación del interior y el 9% eran profesores de Educación Física.¹⁸

Además el censo ha revelado que el 45,4% de los docentes son efectivos, el 41,9% son interinos y el 12,7% son suplentes. El 17,7% se desempeña además en institución de enseñanza privada. En cuanto a las horas semanales de docencia, el 35% tiene 20 horas o menos, el 35,3% entre 21 y 30 horas y el 29,7% posee una dedicación de 31 horas semanales o más. El porcentaje de docentes con menos de 10 horas ha permanecido incambiado en los últimos 12 años, 20%. La mayor rotación se da entre suplentes, recién ingresados, jóvenes y con una carga baja de horas de aula, lo que da muestra la precariedad laboral en la que se encuentran los docentes.

Los resultados expuestos sugieren que: la dedicación horaria, la compartimentación de los paquetes en distintos centros, los niveles de rotación, entre otros aspectos, aparecen estrechamente asociados. Así ha mostrado dos tipos de liceos: uno con menores niveles de rotación docente, mayor porcentaje de efectivos y

18 Educación física se ha reincorporado a la malla curricular de la enseñanza primaria y media volviéndose a contratar profesores egresados del Instituto Superior de Educación Física (ISEF).

titulados y con antigüedad más alta en la docencia, en los dos tercios de los establecimientos, (60,8%); mientras que en el otro grupo con todas las dimensiones en la situación opuesta abarcan el 39,2% de los establecimientos. Se hallaron diferencias sustantivas entre los dos grupos, una pauta «regresiva» de asignación de recursos humanos a los centros con una población estudiantil más vulnerable. Al explorar en qué zonas se distribuían esos liceos, se pudo observar que en aquellos barrios de «ingreso bajo» los liceos más estables representan casi un tercio (28,6%), mientras que en barrios de «ingreso más alto» alcanza al 96%.

Se indagó además sobre la percepción de los docentes de aula. Los docentes señalan que la actividad de enseñanza es reconocida como fuente de satisfacción, mientras que la práctica, el crecimiento profesional y las condiciones en que realizan su trabajo son considerados como fuente de insatisfacción.

Así también se mencionan los estudios cualitativos que solicitó la ANEP,¹⁹ que señalaban la percepción acerca de la desvalorización social de la profesión. Los resultados confirman que de las condiciones en que se realiza la docencia, el factor que genera mayor insatisfacción es el salario, lo que ha contribuido a afianzar la idea de la docencia como una profesión «mal paga». Asimismo, ha incidido también la inadecuación de los espacios físicos, la carencia relativa de recursos didácticos, la sobrecarga de trabajo, el tamaño de los grupos y las características socioculturales de una parte significativa del alumnado que asiste a la educación pública, como factores que inciden en la baja satisfacción. En relación entre público y privado en los liceos, los profesores tienen una mejor valoración del centro privado tanto en lo que respecta al clima como a la relación con colegas, se encuentra a la mitad de los docentes (50,1%) frente a un poco más de un tercio (38,6%) y es más pronunciada en lo que se refiere al local y los recursos didácticos casi la mitad de los docentes (49,8%) frente a un 18%.

Es así que el censo revela que para los docentes hay dos situaciones que perciben sin dificultades: el trabajo con los colegas y la relación con los padres, mientras es la relación con los alumnos la que representa la mayor dificultad, señalando diferentes aspectos: las dificultades de aprendizaje, los alumnos en condiciones de pobreza y exclusión social y los problemas de conducta, como problema de su trabajo en el aula.

En la actualidad los liceos muestran la expansión a través del número de establecimientos, de docentes, de estudiantes y de personal asignado, que permiten valorar la complejidad de la organización laboral. Se presentan en la tabla 1.

Los recursos humanos en cada liceo lo constituye: director, subdirector, profesores adscriptos, ayudantes preparadores, docentes, administrativos y auxiliares de servicio. Asimismo, se creó la figura de coordinador para hacer lugar a ley de 1985, que otorgó a los docentes destituidos 60 días de plazo para reincorporarse a sus funciones, en una tarea de apoyo a las direcciones, más tarde convertidos en profesores orientadores pedagógicos.

19 El Programa de Modernización de la Educación Media y Formación Docente (Memfod) solicitó el estudio a la empresa Consultora Cifra.

Tabla 1. Liceos de Uruguay

Departamento	Liceo	Alumnos	Docentes	No docentes
Artigas	11	6.551	503	91
Canelones	44	36.467	2.885	246
Cerro Largo	6	6.888	477	85
Colonia	14	8.588	839	103
Durazno	7	4.423	400	53
Flores	3	1.901	177	22
Florida	12	4.647	469	49
Lavalleja	7	4.446	388	61
Maldonado	11	10.284	892	107
Montevideo	69	143.821	5.808	656
Paysandú	14	7.592	646	107
Río Negro	8	4.295	373	52
Rivera	10	9.384	624	89
Rocha	11	6.315	627	75
Salto	12	9.582	765	94
San José	8	6.903	580	74
Soriano	9	5.896	566	73
Tacuarembó	12	7.261	518	96
Treinta y Tres	7	4.131	368	46

Fuente: Liceos de Uruguay, CES, ANEP, Nahum, 2008

El número de alumnos matriculados en la educación pública tiene una tendencia descendente, mientras que asciende en educación técnica y en educación secundaria privada, aun así atiende el 86 % del alumnado. Los liceos de Montevideo están más densamente poblados que el resto del país. Las situaciones propias de cada liceo, las estructuras en las que se desenvuelven y las coyunturas son generadoras de especificidades. El director y subdirector realiza la función de gestión, marca las acciones en los ámbitos organizacionales, administrativos, pedagógicos y comunitarios, consensuando «de la mejor forma posible» los intereses de los involucrados.

En el lapso de 2005 a 2007 el sistema recibió a jóvenes con situación social vulnerable, que no tienen «un proyecto de vida»²⁰ y que se enfrentan a una cruda realidad social y familiar. En su construcción se evidencia su estrecha relación con la clase social de referencia. Los índices de repetición, de abandono y de exámenes libres se han incrementado, fundamentalmente en los lugares más pobres del país, rondando en el 30% de los matriculados. Los problemas que enfrenta hoy el sistema son además la deserción y los malos logros académicos. Las

20 Se los ha denominado «generación *ni ni*»: ni estudian ni trabajan.

pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) muestran que Uruguay es uno de los países con una brecha nacional más amplia en el mundo, existe una minoría que puede aproximarse a los de un país desarrollado y una mayoría que está haciendo aprendizajes de nivel africano. El 64,7% de la población mayor de 24 años no ha llegado a completar la educación secundaria, de estas el 40,7% finalizó primaria.

El gran desafío que enfrenta la educación en el Uruguay es la capacidad de respuesta ante la inclusión de jóvenes con diversas problemáticas sin la contención para mantenerlos dentro del sistema, cumpliendo con el derecho a una educación de calidad.

Las perspectivas para la educación secundaria suponen reconocer un nuevo escenario social, cultural, económico y político propio de la sociedad del conocimiento. Una educación integral, sólida, de calidad, que tenga como propósitos formar ciudadanos, individuos críticos, reflexivos e impulsores del cambio hacia una sociedad más justa, que incluya desarrollar competencias para el ejercicio de derechos civiles y políticos y para la inserción en el mundo del trabajo. Se constituye así en el *locus* principal de la batalla por la universalización y por la inclusión. De allí la importancia de incorporar recursos humanos, técnicos y financieros para romper el círculo de reproducción social.

El Plan Ceibal

Se incluye como atravesamiento al sistema educativo público la inclusión de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de la política pública conocida como Plan Ceibal, llevada adelante por el gobierno «progresista»²¹ y destinada a impactar sobre las poblaciones más vulnerables. Con la política de democratización, se hace la entrega de una computadora gratuita a cada alumno de los establecimientos públicos de enseñanza primaria. Implicó la entrega en 2008 de 152.110 *laptops* para alumnos y 13.313 *laptops* para maestros y en 2009 de 160.875 *laptops* para alumnos y 7108 *laptops* para maestros. En 2011, se entregaron a los alumnos de 2.º año de enseñanza secundaria de los establecimientos públicos, ya que los que ingresaron a primero portaban su «ceibalita».²²

El estudio realizado por Rodríguez Zidán (2010) sobre el plan señala que se constituyó en «una de las políticas más significativas» y que hoy es posible asistir a una época en donde las nuevas generaciones de alumnos y profesores están marcadas por la realidad virtual y la producción de sentido. Se ubica al conocimiento como una de las principales estrategias a utilizar para superar la adversidad, el subdesarrollo y la desigualdad social. Así aplicando una encuesta sobre la percepción de los docentes con respecto a la implementación del plan le permitieron en resumen resaltar:

21 Por primera vez en la historia se rompe el bipartidismo en el gobierno nacional y comienza a gobernar la fuerza progresista que nuclea el Frente Amplio.

22 El plan se continúa implementando por lo que en la actualidad las cifras son diferentes.

Los avances parciales en términos del acceso a la tecnología por la población de menor capital cultural y las dificultades de la puesta en práctica de esta innovación educativa, especialmente por ausencia de una planificación estratégica del cambio educativo. Se descubrió que la mayoría absoluta de los docentes tienen una imagen positiva sobre el plan, sin embargo menos del 20% de los educadores incluye en sus prácticas el uso pedagógico de las nuevas tecnologías (Rodríguez Zidán, 2010: 1).

Es preciso contribuir con investigaciones sobre el mundo del trabajo desde la mirada de una psicología social crítica, descentrar del lugar que ocupa, —donde la demanda deviene en aplicaciones prácticas para incrementar la productividad del trabajo y el trabajador queda invisibilizado—, para develar la desigualdad, la inequidad, las injusticias que están ocurriendo en la vida institucional. Apuntar a estos estudios implica dilucidar relaciones de poder, no solo en las organizaciones laborales, sino también en el ámbito de la disciplina de la psicología.

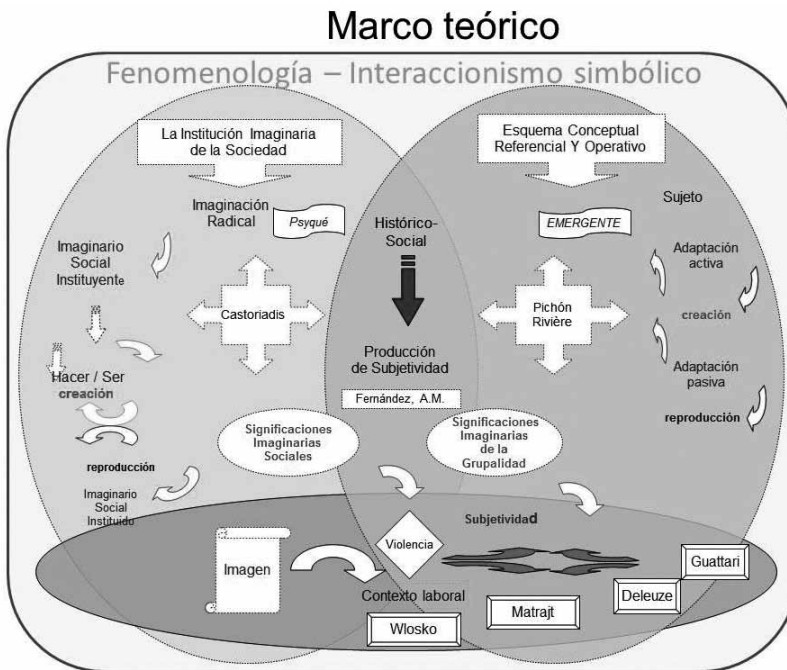
Marco teórico

El marco teórico lo constituye como plano macro la fenomenología que permite el estudio de la «realidad» tal y como es percibida y vivida por los sujetos, con su propio significado. La realidad de su vida cotidiana tiene un significado subjetivo, por medio de los cuales se construye el mundo intersubjetivo del sentido común, es tan real que se comparte con los otros, el «otro» como un presente vivido que se comparte en un aquí y ahora (Berger y Luckman, 1968, 2001).

Se establece un interjuego a nivel meso con el interaccionismo simbólico para dar cuenta de los procesos de visibilización de los imaginarios sociales como emergentes de un contexto social que hace texto en los sujetos. Se presenta en la figura 4 el mapa conceptual.

El nudo central ha sido interrogarse sobre el nexo entre lo social, hoy devenido colectivo, y los sujetos, en tanto proceso de subjetivación, que ha propiciado diversas corrientes de pensamiento que desde múltiples enfoques ha ido mostrando los diferentes aspectos involucrados.

Figura 4. Mapa conceptual



Fuente: Elaboración propia

Se puede comprender el aporte de Castoriadis sobre el imaginario social como «construcción» de lo que denomina el *socius*. ¿Dónde se ubica el pensamiento de Castoriadis? Es precisamente la posición más radical que el autor va a desarrollar para hacer inteligible la construcción de la *psyqué* y su enraizamiento con el *socius*, que se pasa a desarrollar.

El imaginario social de Castoriadis

Las aportaciones sobre el imaginario social tratan del sentido de comprender que no es una teoría de la sociedad o de la historia, en el sentido de lo heredado de la historia, sino de la teoría como mirada que inspecciona lo existente. Es una elucidación y es inseparable de una perspectiva y un proyecto político.

Lo que denomina imaginario no tiene que ver con las representaciones, no tiene que ver con lo que algunas corrientes psicoanalíticas plantean como lo «especular», ni con el reflejo. El espejo mismo y su posibilidad, y el otro como espejo, son obras del imaginario.

Por lo que Castoriadis define:

El imaginario del que hablo yo, no es imagen *de*. Es creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórica y psíquica) de figuras/formas/imágenes, y solo a partir de estas puede tratarse de «algo». Lo que llamamos «realidad» y «racionalidad» son obras de esta creación (1989: 29).

Es preciso dilucidar entonces que cuando se hace referencia al imaginario no se está haciendo alusión al «imaginario» en el sentido psicoanalítico elaborado por Lacan con respecto a la «fase del espejo». Este pone en evidencia que, debido a la prematurez biológica del ser humano, el yo del pequeño se constituye a partir de la imagen de su semejante: yo especular, donde es posible pensar desde el punto de vista intrasubjetivo la relación fundamentalmente narcisista del sujeto para con su yo; desde el punto de vista intersubjetivo, una relación llamada dual basada en (y captada por) la imagen de un semejante (otro que sea yo), porque el yo es originariamente otro; en cuanto al mundo circundante, una relación del tipo de las que han sido descritas en etología animal (Lorenz y Tinbergen, citado por Laplanche y Pontalis, 1981) y que señalan la prevalencia de una determinada *Gestalt* en el desencadenamiento de los comportamientos; en cuanto a las significaciones, un tipo de aprehensión en el que desempeñan un papel determinante factores tales como la semejanza, el homeomorfismo, lo que demuestra una especie de coalescencia entre el significante y el significado (Laplanche y Pontalis, 1981).

En Lacan «imaginario» se halla en relación con el sentido usual, toda conducta, toda relación imaginaria está esencialmente dedicada al engaño. Insiste en la diferencia, la oposición existente entre lo imaginario y lo simbólico, mostrando que la intersubjetividad no se reduce a este conjunto de relaciones que él agrupa bajo el término «imaginario» y que es importante no confundir ambos registros.

Tampoco debe confundirse con la noción de *imago*, prototipo inconsciente de personajes que orienta electivamente la forma en que el sujeto aprehende a los demás; este se elabora a partir de las primeras relaciones intersubjetivas reales y fantaseadas con el ambiente familiar (Laplanche y Pontalis, 1981). Este concepto es descrito por Jung (1911) donde surgen dos enlazados, uno con las relaciones del niño con su ambiente familiar y social, el de *imago* que designa la pervivencia imaginaria de alguno de los participantes en aquella situación y el de «complejo» que designa el efecto que ejerce sobre el sujeto, el conjunto de la situación interpersonal.

Se posiciona Castoriadis a plantear que:

Todo pensamiento, cualquiera que sea y cualquiera que sea su «objeto», no es más que una modalidad y una forma de hacer social-histórico. El trabajo de elucidación es aquel en el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan. Este hacer y este representar-decir, es creación y génesis ontológica y se instituyen también históricamente (1980: 30).

Al preguntarse Castoriadis (2002), por qué imaginario propone que el nacimiento de una sociedad y las evoluciones de la historia no pueden ser explicados por factores naturales ni por una actividad racional, como se distingue al hombre. El lenguaje, las normas, las costumbres, la técnica se constituyen en creaciones de las colectividades humanas, debiendo admitir que existe un poder de creación, a ese poder es que llama: «imaginario social instituyente». Creación significa aquí: creación *ex nihilo*, la conjunción de un hacer/ser como creación ontológica de formas como la institución, la música, la pintura, perteneciente al ser sociohistórico.

Su argumentación la refiere a que las instituciones son portadoras de significaciones que no se refieren a la realidad ni a la lógica; Dios, la Iglesia, el Estado, el capital, la mercancía, el interés, etcétera, las denomina «significaciones imaginarias sociales», cuando estas se cristalizan se convierten en «imaginario social instituido», asegurando la continuación de la sociedad, la reproducción y la repetición de las mismas formas hasta que un cambio histórico las modifique o las reemplace por otras.

Así también en la imaginación del ser humano singular está la *psyqué*, que se denomina como «imaginación radical»: imágenes, recuerdos, anhelos, temores, estados de ánimo (no hay dentro de ella un pensamiento lógico), pero también hay representaciones que no tienen «funcionalidad», pone el ejemplo de «la gloria»: «corolario subjetivo de un valor social imaginario que constituye un polo de actividad de algunos de los humanos» (Castoriadis, 2002: 96), también están los afectos como la nostalgia. Dentro de los afectos establece que uno de ellos, el más poderoso, es el odio, que llega hasta el deseo de asesinato. Desarrolla que para la sobrevivencia de los seres humanos es preciso que esta imaginación radical sea dominada, canalizada, regulada y convertida, llevándose a cabo mediante su socialización; así la institución de la sociedad y sus significaciones se interiorizan, se aprende el lenguaje y la categorización de las cosas, lo que es

justo y lo que no, lo que se puede hacer y lo que no, lo que hay que adorar y lo que hay que odiar.

La sociedad y los individuos son heterónomos, aunque se crea que se juzga por criterios propios en realidad hay un criterio social, a través de las convenciones y la opinión pública. El carácter heterónimo lo identifica en que la ley social es percibida con un origen fuera del alcance de los seres humanos, encontrando allí su garante de permanencia, sin embargo hay un cierto grado de autoalteración ligada a la naturaleza de los hombres y sus instituciones, es en el lenguaje a través de las nuevas palabras, las jergas, así como en los deslizamientos semánticos la institución que mejor permite comprender esta autoalteración.

Sin embargo, para Castoriadis, la socialización no implica simplemente adición de elementos exteriores a un núcleo psíquico que quedaría inalterado, «sus efectos están inextricablemente entramados con la psique» (2002: 96). Para él, la cultura es el dominio del imaginario, «dominio *poietico*», donde hay un más allá de lo solamente instrumental, dimensión funcional de la vida social.

La formulación del concepto de imaginario social es una de las respuestas más radicales que se pueda dar a las preguntas fundamentales acerca del origen de la sociedad o de la significación. Se distingue por el lugar central que le otorga a la imaginación y por el rigor que realiza el autor de la demostración.

Castoriadis (2002) examina las relaciones entre instituciones y orden simbólico, así el lenguaje, los valores, las necesidades y el trabajo participan en cada sociedad a especificar la organización del mundo y del mundo social, la realidad de una sociedad dada se constituye por medio de la sinergia entre lo que tiene valor y lo que no tiene, entre lo que es y lo posible, incluyendo lo falso y lo ficticio. El funcionamiento y la continuidad como sociedad instituida están garantizados por estas instituciones.

En 2005, escribe sobre el ascenso de la insignificancia. Plantea que en la sociedad moderna hay una crisis de las significaciones imaginarias, de pérdida de sentido, en la medida en que se constató la desaparición de las significaciones relativas al proyecto de autonomía individual y colectiva, para ser sustituida por un único valor: el dinero. Así desaparecen los tipos antropológicos de juez incorruptible, del funcionario weberiano, el maestro dedicado a su tarea, siendo reemplazados por burocracias gerenciales y por la especulación del mercado. Esto dice, no es el acto de un dictador o un puñado de capitalistas o creadores de opinión, sino una corriente social-histórica que va en esa dirección, hace que todo se vuelva insignificante, sin que se construya y se le oponga otra diferente.

Este recorrido conceptual permite vislumbrar la complejidad implícita y explícita al enfocar la problemática de la relación entre el sujeto y el mundo.

La concepción de la psicología social «pichoniana»

El territorio de la psicología social «pichoniana» ha dibujado en el complejo entramado de sus investigaciones cómo lo «social» se hace texto, posibilita por tanto visibilizar las «marcas» como plantea Lewkowicz Lewkowicz y Corea (2005), que permite cartografiar el imaginario colectivo, incluye necesariamente el direccionamiento del proceso de la indagación. En ese sentido, es preciso dilucidar y visibilizar desde dónde se posiciona, delimitando a qué psicología social se está haciendo referencia y el enlace con las conceptualizaciones de Castoriadis.

El Esquema Conceptual, Referencial y Operativo

Es un campo epistemológico conceptual, se recorta y territorializa su origen en las teorizaciones de Pichón Rivière (1985b), quien funda una epistemología convergente, construye un Esquema Conceptual, Referencial y Operativo (ECRO), esto implica una ruptura con las concepciones sostenidas hasta ese momento con respecto a la relación sujeto-mundo externo.

Se ubica en una línea de pensamiento que se mantiene vigente. Se trata de una reconstrucción, en el sentido de ir recogiendo algunos hitos, o hilos como dice Fernández (1993), que hacen «nudo», con la pretensión de ir develando algunos «descentramientos» (Scherzer, 1997) que ubican a esta psicología social como el punto de una intermediación entre una psicología —que se redefina a partir del psicoanálisis— y la sociología —que se encarga de elaborar las relaciones entre el sujeto y su contexto. En el eje central de su pensamiento surge la noción de sujeto «emergente», que se propicia a partir de un trabajo de contratransferencia construida de aspectos emocionales y su articulación con la formación teórico-práctica del investigador.

La postura inicial y que sostiene esta línea, es que el sujeto es de naturaleza social y lo hace en referencia a Freud, que se constituye en el «punto de partida de la psicología social» (Pichón Rivière, 1985b), cuando plantea que en la vida anímica de un sujeto el «otro» cuenta, iniciando en las palabras que introduce Freud en *Psicología de las masas y análisis del yo*:

La posición entre Psicología individual y Psicología social o colectiva, que a primera vista puede parecernos muy profunda, pierde gran parte de su significación en cuanto la sometemos a un más detenido examen. La Psicología individual se concreta, ciertamente al hombre aislado e investiga los caminos por los que el mismo intenta alcanzar la satisfacción de sus instintos, pero solo muy pocas veces y bajo determinadas condiciones excepcionales, le es dado prescindir de las relaciones del individuo con sus semejantes. En la vida anímica individual, aparece integrado siempre, efectivamente, «el otro» como modelo, objeto auxiliar o adversario y de ese modo la Psicología individual es al mismo tiempo y desde el principio Psicología social, en un sentido amplio, pero plenamente justificado (41).

La noción de subjetividad

Pichón Rivière (1985a) parte de una aseveración radical cuando sostiene que no es solo un sujeto relacionado, sino un sujeto producido, el hombre es el único mamífero superior que crea la naturaleza a la cual se va a adaptar. Esta producción social-cultural es tomada como naturaleza porque precede al nacimiento del sujeto. Por lo tanto, ubica la constitución de la subjetividad en una dimensión interaccional simbólica.

La subjetividad es al mismo tiempo singular y emergente de las tramas vinculares que lo trascienden y con las que guarda una relación de productor y producido. Sostiene que lo que más sorprende en el ejercicio de la tarea con cada sujeto es que no se encuentra al hombre aislado, sino que este es el actor principal de un drama del cual busca esclarecimiento, donde se ubica como emisario, portavoz de una situación.

Así también la subjetividad se constituye en las estructuras vinculares las cuales las conceptualiza como grupales, institucionales y comunitarias. Es concebida como un sistema abierto al mundo y por lo tanto siempre estructurándose. Es una *Gestalt-Gestaltung* (corresponde a un estructuralismo genético). No constituye una estructura cerrada, no es una interioridad ni tampoco solo exterioridad. El sujeto del ECRO «pichoniano» es un sujeto concebido desde su verticalidad, pero descentrado en el vínculo, que habla más allá de sí y produce socialmente, con un otro imprescindible, se juega en el adentro-afuera en el interior-exterior.

Este posicionamiento subjetivo justamente tiene que ver con su concepción de salud que implica a un sujeto cognoscente. El proceso de socialización es concebido como un largo proceso de aprendizaje, que da lugar a la conformación en cada subjetividad de un esquema referencial, que producto de la socialización va a determinar la reproducción inconsciente, poniendo en acto las relaciones sociales que lo han conformado. El «esquema referencial» es lo que da cuenta de la reproducción de las condiciones de existencia, reproducción incluso de sus situaciones de explotación o de sometimiento.

Este ECRO se constituye en un «aparato» que permite percibir, distinguir, sentir, organizar y operar en la realidad. A partir de un largo proceso de identificaciones con rasgos de las estructuras vinculares en las cuales se está inmerso, se construye, se estabiliza una determinada manera de concebir al mundo, sin el cual emergería en su condición de desmesura, inabarcable y caos. Esta conformación se puede llevar a cabo por parte de una subjetividad «activa», productora también de sus condiciones de existencia. Así como sujeto se piensa, siente y hace en el doble juego de transformarse a sí mismo y a su contexto. Esta condición hace que la reproducción que lleva a cabo el ser humano no pueda ser textual. Siempre se reproduce aunque sea con mínimas transformaciones. Esto lo lleva a pensar la metáfora de la espiral para dar cuenta de esta característica donde la repetición o reproducción parece igual, pero no es igual.

Se hace necesario entonces para esta conceptualización ubicar el primer descentramiento que se produce cuando Pichón Rivière rompe con la noción freudiana de vínculo centrado en la noción de transferencia para ubicarlo primero como: «estructura compleja, que incluye: un sujeto, un objeto y su mutua interrelación con procesos de comunicación y aprendizaje» (1985b: 10) y segundo que se configuran ya sobre la base de experiencias precocísimas.

La estructura social externa, a través de todos los ámbitos intermediarios, deviene estructura subjetiva a través del esquema referencial. Porque aquí el gran mediador es el concepto de vínculo. Es esa estructura sensible, afectiva, ideática y de acción que une, «ata», a otro ser y con la cual el sujeto se identifica. La identificación no está planteada como identificación a una imagen, sino a un rasgo de la estructura vincular que incluye modelos de significaciones que luego el sujeto reproduce. Es el que intermedia y permite la inserción del sujeto al campo simbólico de la sociedad. Es una estructura bifronte, posee una cara interna y otra externa. Es en su tendencia a la repetición que va a ofrecer resistencia ante lo novedoso, ante los estímulos (ideas o experiencias) que tienden a desestructurarlo.

Todo esquema referencial es propio de cada cultura y en un momento social-histórico determinado, por tanto emergentes y emisarios de un sistema, siendo a su vez producción social e individual, se construye a través de los vínculos humanos que constituyen un tipo de subjetividad que hace producir y reproducir la sociedad en que vivimos. Rescata por tanto la condición de creadores.

Esto pone en relieve una semejanza con las teorizaciones de Castoriadis, en tanto plantea al sujeto como reproductor o creador del sistema social. La distinción que se establece es que para Castoriadis el propio sistema es creación y es en su entramado que establece los intersticios por donde el sujeto traspasa los límites de la reproducción social, mientras que Pichón Rivière (1985b) plantea el sistema que lo precede y por tanto la necesidad de un proceso corrector de la lectura de la realidad, a través de la grupalidad, promotora del cambio, donde el sujeto pueda aprender a pensar y romper las fragmentaciones que él mismo le impone para su reproducción. Ambos aportan dimensiones semejantes.

Si la sociedad es cultura puede establecerse otro nexo con las teorizaciones de Castoriadis, en la medida en que es una urdimbre de significaciones, articuladas en determinados modos de relación, que incluye el lenguaje, las relaciones de poder, las simbólicas, las económicas, las ideológicas, que se presentan fragmentadas. Pichón Rivière al hablar de subjetividad la piensa emergiendo de un grupo familiar, en relación con diversas instituciones que se hallan en determinado contexto comunitario que posee una cultura particular, que necesita instituir una subjetividad que a su vez la reproduzca, entonces se asegura una mínima universalización de modelos de percibir la realidad, maneras de organizar, de valorar, de reaccionar efectivamente y de hacer, de operar ante las problemáticas que se presenta en el mundo cotidiano. Castoriadis le otorga esta peculiaridad a las instituciones, la familia en esta psicología social es grupo-institución.

En la indagación de esta psicología social «pichoniana», se prioriza el grupo, que queda posicionado como el lugar privilegiado donde se produce que lo silenciado tenga palabra. Lo esencial en su pensamiento es el análisis del interjuego de roles, según el cual el emergente es el portavoz de sus ansiedades, depositario de las tensiones a causa de esa depositación masiva de las situaciones de inseguridad e incertidumbre del ambiente y la asunción de las pérdidas sufridas por su grupo inmediato familiar.

La familia se constituye en el modelo natural de la situación de interacción grupal y también tiene el encargo social de ser instrumento socializador donde el sujeto adquiere su identidad y aprende su posición dentro de la red interaccional. Así como grupo humano se centra alrededor de las tareas de procreación, afectivo-sexuales, educativas, de supervivencia, económicas y sociales, prescritas por el sistema sociopolítico con base en la diferencias de sexos, edades y roles, sometido al intercambio con el exogrupo social, determinados por la prohibición del incesto, por la estructura edípica y social para renovar el parentesco por medio de la alianza heterosexual (Scherzer, 1978).

Se constituye en una institución, porque las relaciones son forzosas, necesarias, universales, invariantes, a través de mecanismos de exclusión/inclusión. Son sujetos deseantes, psíquicos, al mismo tiempo que agentes del proceso de producción-reproducción de bienes materiales, social e históricamente determinados, que se presentan como portavoces y emergentes, por lo tanto posibles de convertirse en depositarios o depositantes de las ansiedades y conflictos del grupo.

El rol adjudicado es el rol prescripto o rol necesitado en el grupo que debe ser cumplido por aquel que asume el rol. Las necesidades, las ansiedades y las fantasías enunciadas por el portavoz y su manera de formularlas hacen referencia a su historia personal (verticalidad), en tanto que el hecho que las formule en un momento dado del acontecer grupal señala el carácter horizontal del emergente (horizontalidad).

La posición crítica de Pichón Rivière remite a que si bien alcanzó a una visión integral del problema de la interrelación hombre-sociedad, no pudo desprenderse de la concepción antropocéntrica ni estructuralista de su época.

La construcción del proceso de subjetivación

Es preciso dilucidar hoy con las nuevas teorizaciones los procesos de construcción de subjetividad en un colectivo.

Se coincide con Fernández (2006) cuando plantea que desde esta línea de pensamiento no se trata de un sujeto interior y un sujeto social-histórico exterior, que de alguna manera se intenta poner en relación. La subjetividad no es sinónimo de sujeto psíquico, referido a lo mental o a lo discursivo, sino que «engloba las acciones y las prácticas, los cuerpos y sus intensidades, que produce un-entre-con los otros» (Fernández, 2006: 9).

Los colectivos, como plantea Fernández, los grupos, hacen «nudo» de «múltiples inscripciones deseantes, históricas, políticas, económicas, simbólicas,

psíquicas, sexuales, etcétera» (1989: 30). Los modos de sujeción de un «político-social» no son totales, hay un resto no sujetado, que genera malestar, de allí las líneas de fuga que permiten inventar, recrear los instituidos para poder instituir otros modos, de eso se trata la producción de la subjetividad.

Como plantea Guattari:

Habría que tener una visión multifoliada de la subjetividad. [...] podríamos decir que hay individuos, grupos, pero también máquinas sociales tecnológicas y esto es lo que produce subjetividad [...] la subjetividad solo puede constituirse a través de una aprehensión de territorios existenciales, que no son objetos claros y distintos, sino entidades que se aglomeran unas con otras que mantienen relaciones de intensidad y no de distintividad (1998: 117-118).

Se produce un vaivén entre esta reapropiación y la posicionalidad de objetos presos en coordenadas de espacio y de tiempo, y también de sentido, de significación. El concepto de «máquina deseante» es el que permite una puerta de salida al pensamiento estructural, el inconsciente-máquina significa que el inconsciente no simboliza, no imagina, no representa, es producción que remite al deseo (Guattari, 1998).

Es así que desde esta psicología social «pichoniana», como plantea Matrajt, es preciso cambios disciplinarios necesarios que permitan hoy pensar en la producción social de la subjetividad en el entendido de la constitución de un psiquismo no como hecho universal y ahistórico, «sino como efecto de una serie de fenómenos familiares y extrafamiliares de cada particular contexto sociohistórico» (en consecuencia) «aceptar que el inconsciente se estructura, se desestructura y se reestructura constantemente a lo largo de la vida, abierto a la influencia de múltiples flujos individuales y sociales» (2002: 25).

Como plantea Guattari (1998), aquellas sociedades que han aplastado los medios semióticos de posición de la complejidad de un territorio existencial son generadoras de violencias; se plantea la problemática de los diferentes quiebres entre los cuales la violencia social constituye un fenómeno más. Por ejemplo, si el único sistema de valorización para todos los registros existenciales es el dólar (símbolo del sistema capitalista) y si se constituye en el equivalente general de todos los valores (relación sexual, relación de producción, de prestación de cualquier servicio), muchos territorios existenciales se ven en la imposibilidad de encontrar su propia consistencia específica fuera de ello.

Así en el fenómeno de la violencia escolar, dice Guattari (1998), no cabe duda de que la hegemonía de la lengua escritural, del cálculo, de la disciplina interna, crea fenómenos de desposesión de los territorios existenciales, que se expresará en formas de violencia, en el recreo, en las relaciones interpersonales, etcétera. Por lo tanto, el fenómeno de la violencia parece ligado a una homogenización semiótica de la composición de los territorios existenciales, que produce un aplastamiento de todos los sistemas referenciales y esa forma de aferrarse a un objeto, a una presentación, a un valor de poder.

El consumo televisivo durante horas, el deporte, la sexualidad negociada en términos de poder, la estandarización de una imagen del otro y en particular la imagen de la mujer son formas distintas de violencia. Hacerlo en el marco de las significaciones dominantes, significaciones presas en las formaciones de poder, constituye el ideal de la subjetividad «capitalística» como denomina Guattari (1998), en el sentido de que no importa lo que hagamos con nuestro deseo, nos encontramos en un mundo organizado, estructurado según la equivalencia general de todos los sistemas de valor.

Señala Guattari (1998) que lo importante es no indizar a los fenómenos de sentido únicamente el registro significativo unívoco, sino de ver que se trata de lenguas particulares, la manera de hablar en mi grupo, en mi pandilla, el lenguaje amoroso, el lenguaje infantil, se trata de ver cómo hacer coexistir las diferentes composiciones de sentido específicas y no exclusivamente a través del lenguaje, sino de todas las semióticas no verbales, las semióticas de intercambio, las corporales.

El capitalismo mundial, planetario, se ha instalado como una fuerza extraordinaria de integración subjetiva, de producir subjetividad para modelarla, por ello es importante poner el acento sobre las condiciones para crear producciones de subjetividad; constituye una temática esencialmente ético-política.

Para poder entender el término «política» incluye que las interacciones entre las personas en algún punto dirimen cuestiones de poder. Para expresarlo mejor, en sus palabras:

Para ser vacío y mistificador, este tipo de poder posee sin embargo una terrible eficacia. No sabríamos ni sobreestimar ni ocultar la masa inmensa de dolor y de angustia que encubre detrás de su cinismo y su indiferencia tecnocrática: inseguridad de la vida cotidiana, precariedad del puesto de trabajo, fragilidad de las libertades civiles y quizás por encima de todo, imposibilidad de dar un sentido individual y colectivo a la vida, prohibición de hecho a la realización de cualquier proyecto comunitario, a la instauración autónoma de todo «devenir creativo» (Guattari, 1995: 78-79).

Esta conceptualización de la subjetividad inserta en el modelo capitalista sintoniza con las postulaciones de Castoriadis.

Se ha planteado en esta tesis la articulación entre subjetividad, trabajo y violencia en los contextos laborales del docente y su efecto en la salud. Se coincide con los planteos de Wlosko, cuando sostiene que «no es posible comprender el trabajo como productor de subjetividad sin abordar la dimensión significativa del trabajo, sin explorar los elementos simbólicos y su articulación con las condiciones y medio ambiente de trabajo» (1995: 3). Se comparte además cuando señala que en el estudio de la violencia es preciso incluir a la organización del trabajo y en la génesis de esas dinámicas como niveles explicativos a determinados condicionantes estructurales, que induce a esas dinámicas violentas.

Es así que se participa de la idea «de que toda violencia es una producción de conjunto y no solo de quienes encarnan las funciones de violentador-violentado

[...] descartando el análisis de las estructuras psicopatológicas y de las vicisitudes vinculares de los protagonistas de episodios de» (Wlosko y Roos, 2009: 4).

La asimétrica relación de poder y el abuso consecuente entre trabajo y capital siempre existió, solo que en la actualidad aparecen otros ropajes como la «proactividad», el liderazgo, la autonomía, que exigen sometimiento y entrega, bajo la amenaza del despido, la situación estructural y las situaciones «críticas» ante la competitividad, «suelen combinarse de manera muy particular, favoreciendo el clima de temor e incertidumbre» (Wlosko y Ros, 2008: 16).

Esta psicología social de origen y raíz «pichoniana» se convierte en una herramienta epistemológica que, por la pluralidad de su enfoque, permite la inclusión de disciplinas diversas, hace visible los efectos en la subjetividad del macrosistema y oficia de puente enlazando violencia e imaginario social y aportando, por un lado, a partir de la «imagen»-«emergente», la polisemia de sentidos y significados en la dinámica poder-quehacer-deseo-placer-sufrimiento psíquico —en particular en la relación intersubjetiva del trabajo docente— y, por otro lado, la incidencia del macroescenario de la sociedad contemporánea en un país latinoamericano, empobrecido, dependiente y con un modo de producción capitalista.

Objetivos

Objetivo general

Analizar e interpretar las significaciones imaginarias sociales emergentes del imaginario social de la violencia inscriptas en la subjetividad y los efectos en la salud en el hacer/ser de los docentes de enseñanza secundaria.

Objetivos específicos

1. Sistematizar en los relatos de los docentes en relación con su tarea las reglas y jergas del oficio, vinculados a la construcción del imaginario social de la violencia.
2. Describir en el contexto social y laboral las formas y «marcas» de la violencia que se visibilizan en su proceso productivo.
3. Relacionar en los docentes los emergentes de la violencia y su impacto en su salud.

Metodología

Tipo de estudio

Se trató de un estudio cualitativo de tipo fenomenológico, descriptivo de la experiencia de cada sujeto buscando las regularidades y singularidades, por ende analítico-interpretativo. Así en su carácter dialógico se produjo en simultaneidad la revisión y la flexibilidad necesaria para ir incorporando el máximo de detalles, con las diferentes perspectivas contextualizadas en sus procesos de trabajo y en relación de intersubjetividad. Como plantea Pichón Rivière, del «encuentro» entre el investigador y el docente se produjo, en un mismo proceso, el despliegue de la subjetividad, lo que permitió desplegar en el «habla» la rememoración del recorrido desde su formación hasta hoy, con la multiplicidad de experiencias, emociones y sentimientos. El estudio del imaginario social requiere del interjuego con el diseño hermenéutico-dialéctico (Habermas, 1987), porque realizó la síntesis de los sentidos y significados emergentes del proceso productivo, incluyendo el contexto social-histórico, imprescindible para comprender lo simbólico, el mundo de vida referida a la praxis estructurada por la tradición, por el lenguaje, por el poder, por el trabajo.

Diseño del estudio

Se seleccionó el estudio de caso con un muestreo estratégico de «bola de nieve», por ello intencional a través de la selección por parte de los mismos docentes, porque permite estudiar en profundidad la construcción del imaginario social de la violencia, utilizando la perspectiva *phonemic*, los significados y sentidos de sus prácticas, y *phonetic*, orden de significación, histórico-social, simbólico, humano, crítico (Pike, 1967), protegiéndolos de la selección y «mirada» de las autoridades nacionales y sindicales.

Es así que en una fase inicial para la construcción del problema se procedió a la historización, por un lado, de los procesos de instauración de la enseñanza pública en el Uruguay y, por otro lado, de la construcción de subjetividad necesarios a la implementación de los procesos de trabajo; esto permitió recoger las «trazas» de un proceso que en su reproducción señaló las transformaciones de las significaciones imaginarias colectivas.

En simultaneidad se recogió la situación laboral de los docentes hoy, aportada por el estudio del censo nacional realizado por las autoridades de la enseñanza. La inclusión de la perspectiva del análisis institucional incorporó la transversalidad provocada por la inclusión de las políticas educativas y atravesadas por las

prácticas de crianza y resolución de conflictos que develó la violencia intrafamiliar hacia niños y adolescentes.

En una segunda fase se estableció los ejes temáticos referidos al objeto de la investigación, que se vincularon con el hacer/ser y su relación con el saber/ser, la violencia y los efectos en la salud.

En una tercera fase se analizaron y seleccionaron de las primeras cinco entrevistas las imágenes/formas emergentes, lo que permitió las significaciones imaginarias instituidas e instituyentes de la construcción del imaginario social de la violencia en esta red de docentes, transversalizada y atravesadas por lo histórico-social.

Ello permitió evaluar la selección, los métodos de recolección, los procedimientos realizados para alcanzar los resultados en la implementación del trabajo de campo e incorporar nuevos sujetos para la inclusión de diferentes perspectivas, con diferentes visiones, y alcanzar el máximo de detalles.

Delimitación temporoespacial

Las entrevistas se realizaron en el período correspondiente de octubre de 2010 y luego se procedió a realizar el análisis de las cinco primeras entrevistas, estas permitieron mapear los resultados y ampliar la red de docentes a ocho, que finalizó en junio de 2011.

Mapeo

La posición como proceso investigativo implicó el colocarse desde un lugar de «desconocimiento» de la tarea docente, y descentramiento, para permitir que el campo sea estructurado exclusivamente por cada profesor, tratando de indagar sobre su tarea, su lugar de trabajo, el contexto, lo que permitió alcanzar un cuadro completo con los rasgos más relevantes del escenario social que produjo esta red de docentes, para conocer cómo opera, cómo atraviesa las prácticas en su proceso de enseñanza-aprendizaje, cómo se destila en sus vínculos: docente, alumno, institución, qué imagen/forma sostiene la labor en su rol, cómo repercute en su salud.

Muestreo teórico

Se escogió el tipo de muestreo intencional, individual. A través de las categorías de análisis se generó, por un lado, la saturación, o sea la representatividad en lo sociológico (Bertaux, 1993) con la reiteración de los contenidos y, por otro lado, surgió la diversificación con la diferenciación en los contenidos entre las categorías. Así por la temática en estudio, el modelo «bola de nieve» (Goodman, 1961) permitió la selección de los docentes que atravesados por la experiencia escogieron a otro docente, basado en el modelo de red se fue ampliando la muestra hasta alcanzar el cuadro empírico a ser confrontado con la teoría.

Participantes

Se entrevistó a ocho docentes que trabajaron en educación media pública, en ambos ciclos del subsistema de secundaria, en Montevideo y en el interior del país. El criterio que se tomó para la inclusión es que estuvieran ejerciendo la docencia, no se tomó en consideración el género —aunque se incluyó el masculino—, la edad, el estado civil, el lugar de trabajo, la antigüedad ni la disciplina que impartían en el liceo.

La estrategia para contactarlos fue a través de la presentación del proyecto ante el sindicato de docentes de Montevideo, ADES y la mesa representativa de los sindicatos de secundaria, Fenapes. Asimismo, se presentó a las autoridades de secundaria, CES, dejando en cada una de las instancias el número de teléfono para que se contactaran con el investigador.

Lugares y momentos

Las entrevistas se programaron de acuerdo a los horarios disponibles de los docentes. En un inicio se realizaron en un consultorio, que por su adecuación permitía mejor fidelidad en el registro. El período de recolección de los datos fue coincidente con su actividad laboral, lo que hubo momentos en que las entrevistas se desarrollaron en el establecimiento del docente, lo que permitió el enriquecimiento de la investigación porque se podía visualizar las condiciones y el medio ambiente de trabajo.

Técnicas de recolección

La técnica que se utilizó fue la entrevista abierta en profundidad, con la finalidad de que el profesor se vea invitado a hablar libremente, así se propició el relato en la forma singular y la revelación del ambiente intangible de los acontecimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, del hacer/ser (Denzin, 1973; Minayo, 2004).

Para ello, se elaboró una guía de entrevista (se muestra en la cuadro 2) que permitiera reconocer y recorrer los diversos momentos; desde un ayer, que podría ser más lejano o más cercano en el tiempo, remite a un proceso selectivo de rememoración por parte del docente y el interjuego con el hoy, a partir de este presente.

Recogiendo no solo lo referido a su tarea específica, sino como se plantea con las modificaciones y atravesadas por la concepción «pichoniana»: los múltiples atravesamientos que elicitó la misma.

Cuadro 1. Guía de entrevista

El hacer/ser	El saber/ser	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vocación e iniciación de la formación. 2. Su práctica docente: de inicio y la de hoy, la preparación de la clase, qué es una «buena clase», un «buen alumno», la participación, la evaluación de los estudiantes. 3. El equipamiento y el uso de las <i>laptops</i>. 4. El trabajo administrativo. 5. El manejo de la disciplina, la violencia en el liceo.
y la violencia	Los vínculos	<ol style="list-style-type: none"> 1. El liceo, la dirección, la relación con los docentes y con los alumnos. La inspección docente. 2. La relación con la familia. La violencia intrafamiliar.
	La salud	<ol style="list-style-type: none"> 1. Síntomas, el cuerpo como «resonancia» del contexto de violencia en y por el trabajo.

Fuente: Elaboración propia

Plan de almacenamiento

Se realizaron las entrevistas grabándolas en un dispositivo, por lo cual se obtuvo el registro de voz, luego fue vertido en el ordenador para ser convertido en texto. De esta manera se generó un archivo que contenía cada una de las entrevistas realizadas a cada docente en sus dos versiones importantes a la hora del análisis.

Plan de análisis

Se construyeron las tres categorías analíticas que se muestran en el cuadro 2.

La categoría analítica central del imaginario social es el hacer/ser; implica develar una ocupación. A través de las regularidades y los cambios que llevan a la inteligibilidad, con el objetivo de hacerlo visible en la multiplicidad de estrategias que se fundan entre el trabajo prescripto y el trabajo real, que fueron asumiendo, incluyendo la dimensión institucional y el ambiente en el cual lo desarrolla, a partir de la construcción, deconstrucción y reconstrucción de los procesos que fue desplegando en el tiempo que media desde su inicio hasta hoy.

Se imbrica con el saber/ser docente, en tanto se elabora con el «saber» transmitido transversalizado por el poder, que remite a:

1. La creación de «reglas del oficio». Estas surgen del «deber ser» y «saber hacer», remiten al conjunto de normas, procedimientos y acuerdos en el cual se apoya la tarea, como «reglas de vida» —como sostiene Benjamin (1936). Como sostiene Dejours (1998) la inteligencia práctica para llevar adelante la tarea, anclaje subjetivo de los dominios conceptuales, cognitivos, afectivos pone en juego el imaginario social radical. Es posible visibilizar como se destila en la subjetividad la «imagen», en su negatividad y el «emergente» como reproductor y en positividad la posibilidad de integrarse a una historia personal y colectiva.

- Las «jergas del oficio», delineadas desde la psicología «pichoniana». Constituyen la forma característica que asume la lengua y que en su acción laboral otorga identidad al colectivo. Remite a la inclusión/exclusión, a la discriminación del «otro» en tanto diferente.

Se agrega el conocer cómo impactó la introducción de las «ceibalitas» —como se les denomina a las *laptops*—, que constituye un acontecimiento insoslayable, en tanto se instauró el acceso a las tecnologías, a las redes sociales por parte de la población más vulnerable social y económicamente.

Cuadro 2. Categorías analíticas

Hacer/ser	Saber/hacer
Construcción, deconstrucción y reconstrucción social-histórica, individual y colectiva de una ocupación.	<ol style="list-style-type: none"> «Reglas del oficio». «Jergas del oficio».
Violencia	
Actividad humana, consciente, una forma de relación, cambiante e histórica. Lenguaje sin palabras, material y simbólico, cifrado, confrontativo, lucha de poder.	<ol style="list-style-type: none"> La violencia en el contexto liceal y en el salón de clase. La violencia familiar. <ul style="list-style-type: none"> - Actos, motivaciones, legalidades y escalas valorativas.
Salud	
La salud como proceso se construye a partir de la interrelación entre lo biopsicosocial, en un contexto social-histórico determinado, sujetos diferentes, vinculado a la tarea propiamente dicha.	<ul style="list-style-type: none"> - Riesgos y procesos saludables. - Sentimientos y emociones.

Fuente: Elaboración propia

Se consideró la categoría violencia como construcción social-histórica que atraviesa el sistema social y se observa transversalizada en el establecimiento educativo a través de la institucionalización de los procesos colectivos de trabajo, además se indagó sobre la percepción del docente y su significación.

La categoría salud es entendida como proceso, es obra del imaginario social instituyente siendo reproducido en las sistemas particulares; la finalidad es conocer su anclaje en la subjetividad, a través de la relación entre la percepción de la tarea y cómo identifican, relacionan, en las significaciones imaginarias los efectos en su salud.

Procedimiento

El procedimiento realizado fue, al finalizar cada encuentro con el docente, la desgravación de la entrevista y la producción del texto, lo que permitía desde dos registros ir develando la complejidad de la actividad laboral y su mirada frente a la misma, incluyendo la tonalidad afectiva.

Cuando se tuvo cinco entrevistas realizadas se comenzó con el mapeo de los relatos, a través de las categorías analíticas, subrayando las continuidades,

discontinuidades, puntos de fuga, que permitieron desplegar las imágenes y los emergentes instituidos e instituyentes de las significaciones imaginarias de esta red. Asimismo, advertir los puntos ciegos, para incluir en sucesivas entrevistas, hasta completar el cuadro empírico a ser contrastado por la teoría.

Recursos

El proyecto no contó con recursos financieros ni tampoco con recursos humanos, por lo cual fue sostenido por la investigadora en toda su extensión. Asimismo, también por el proceso de enseñanza-aprendizaje realizado en el curso del doctorado de la Universidad de Guadalajara, por su tutor y por los asesores de tesis, quienes generosamente brindaron su tiempo y su hacer/saber/ser.

La Udelar y la Facultad de Psicología otorgaron los apoyos académicos y financieros para la concreción de los estudios de doctorado.

Consideraciones éticas

Con relación a los aspectos éticos a tener en cuenta en los procesos investigativos; el 11 de agosto de 2008 se sanciona la Ley 18.331,²³ que plantea el derecho a la protección de datos personales como inherentes a la persona humana comprendida en el art. 72 de la Constitución de la República, registrados en cualquier soporte y a toda modalidad posterior por ámbitos públicos o privados. No se aplica a la presente ley las mantenidas por personas físicas en el ejercicio de actividades exclusivamente personales o domésticas, que tengan por objeto la seguridad pública, la defensa, la seguridad del estado y sus actividades en materia penal, investigación y represión del delito.

Define como base de datos todo conjunto organizado de datos personales y la no revelación de datos a una persona distinta del titular. El consentimiento informado es toda manifestación de voluntad, libre, inequívoca, específica e informada, mediante el cual el titular consiente el tratamiento de datos personales. Los datos personales es la información de cualquier tipo, basada en los principios de legalidad, por lo cual la base de datos debe estar inscrita, incluye veracidad, es decir no hacerse por medios desleales, fraudulentos, con la seguridad de los datos. La reserva es el guardar estricto secreto profesional (art. 302 del Código Penal) y responsabilidad. Ninguna persona puede ser obligada a proporcionar datos sensibles. Se crea la Agencia para el Desarrollo del Gobierno de Gestión Electrónica (Agesic), con autonomía técnica, a los efectos del registro de bases de datos, asesoramiento y acciones.

La ley incluye el Habeas data, implica entablar acción judicial efectiva para tomar conocimiento de los datos referidos a su persona, de su finalidad y uso, que conste en base de datos pública y privada y en caso de error, falsedad, prohibición de tratamiento, discriminación o desactualización, a exigir la rectificación, supresión o lo que entienda corresponder.

23 Modificada por la Ley 17.838 del 24 de setiembre de 2004.

En el estudio se procedió a informar sobre el proyecto, sus objetivos y finalidades al CES, así como a Fenapes y a ADES a fin de obtener el apoyo y respaldo para realizar el estudio.

Así también se procedió a informar al docente cuando se le entrevistó y a responder todas las preguntas que formulara, asimismo se le planteó la libertad de finalizar la entrevista cuando en su opinión considerara que habría ofrecido la información pertinente, además se solicitó la autorización correspondiente para grabar la entrevista. Asimismo, se le dijo que al redactar los hallazgos se utilizaría un nombre de fantasía y que se omitiría todo dato que permitiera la identificación del docente y del lugar de trabajo.

Se coincide con Leibovich De Duarte (2000), que es preciso además considerar «la neutralidad valorativa», que ha dado lugar a justificaciones de investigaciones como las realizadas en los campos de concentración y en las dictaduras latinoamericanas, ejemplos patéticos y aberrantes de experimentación con seres humanos. Sostiene este autor que dada la naturaleza de su objeto de estudio no es y no podría ser «neutra». Por ello, lo que debe regir es el producto de una propuesta consensuada y aceptada por los integrantes de la comunidad científica, donde los valores y principios morales sean expresión del momento histórico del desarrollo de la disciplina y con criterios del marco general de los derechos humanos.

Pone el acento en la selección de temas en la investigación, criterios de relevancia y prioridades pueden marcar el rumbo en desmedro de otras, la financiación de algunas líneas permiten privilegiar algunas y ausencia total para otras, lo que Rabossi (1995) planteaba como «el rastrillo ideológico».

Surge un «tema crucial» cuando se piensa en lo metodológico, no todo es científicamente investigable. Las preguntas deben ser claras y operativas, el abordaje tiene que ser coherente con el paradigma investigativo y el diseño de investigación debe ser adecuado. Se deben tener en cuenta las necesidades, derechos y bienestar de los participantes, por encima de cualquier requerimiento así como la manipulación de las variables cuando los sujetos reciben una consigna falsa. Debe custodiarse el buen desempeño de los investigadores, evaluando sus propuestas, la posibilidad de publicación y, en lo posible, de replicación.

Hallazgos

Se entrevistaron ocho docentes (seis del género femenino y dos del masculino) con edad entre los 29 a 61 años. Ejercen la docencia en los dos ciclos de enseñanza media. Seis de ellos en Montevideo en forma exclusiva, uno exclusivamente en el interior y otro simultáneamente en Montevideo y en el interior. Se presenta en el cuadro 3.

Los docentes entrevistados imparten en los liceos las disciplinas: Historia (3), Literatura (1), Filosofía (1), Educación Física (1), Música (1), Geografía, Informática y Sexualidad (1). La antigüedad en el cargo fue entre 7 y 13 años cuatro de ellos y otros cuatro de 24 a 30 años.

Se fueron desplegando las entrevistas, según el orden en que se realizaron se presentan los hallazgos, segmentados por las categorías analíticas.

Cuadro 3. Datos sociodemográficos de los docentes

Docente	Género	Edad	Procedencia	Formación	Contexto laboral	Asignatura
Ernesto	M	34	Exilio Norte Migración a Montevideo	Cerp Licenciatura en Educación	1. Liceos del interior 2. Adscripto en liceo 3. Docente de UTU	Historia
Sofía	F	48	Montevideo	IPA	1. Adscripta en liceo privado 2. Docente de UTU 3. Docente de liceo	Historia Económica
Elena	F	56	Montevideo	IPA	1. Docente de UTU 2. Docente de liceo	Literatura
Mirta	F	61	Montevideo	ISEF	1. Primaria 2. Docente de liceo	Educación Física
Marta	F	59	Montevideo Exilio Montevideo Zona oeste	IPA Estudio IPA	1. Docente de liceo Montevideo e interior	Filosofía
Elisa	F	31	Zona este	IPA Curso de Informática Licenciatura en Psicología	1. Docente de liceo del interior 2. Docente de UTU en el interior en dos localidades	Geografía Informática Taller de Sexualidad
Sandra	F	54	Montevideo	IPA	1. Docente de liceo	Historia
Sebastián	M	29	Centro sur Montevideo	Músico IPA En curso Ciencias de la Comunicación	1. Docente 2. Docente en el interior en dos localidades	Música

Fuente: Elaboración propia

Entre el ayer y el hoy: el hacer/ser

Se presentan los relatos de los docentes que expresan acerca de su elección y formación como docente, desde el inicio hasta hoy.

D1 Ernesto es un joven docente de 34 años, soltero, nació en el norte del país, estudió Historia en el Centro Regional Norte, hace 13 años que ejerce la docencia, en sus inicios ejerció en uno de los departamentos del interior y hace seis años migró a Montevideo, es docente adscripto en un liceo y da clases en UTU.

«... Yo nací en [ciudad del interior] en el año 76, y a los seis meses a mi madre y a mí nos sacaron del país, yo volví cuando cayó la dictadura, cuando me fue a buscar mi abuelo [...] ta²⁴ [...] viví unos años en Brasil con mi madre...».

¿Cómo fue la experiencia de exilio y vuelta al país?

«... El exilio y la vuelta es difícil porque mi padre nunca volvió del exilio [...] y con mi madre salimos a organizar nuestra vida [...] determinadas posiciones marcan y marcan mucho y la familia cuando uno vuelve no es la misma...».

De sus inicios.

«... estudiando en [...] y [...] fue una experiencia que fue buena porque creo que hay un grave error con respecto a la reforma [...] gracias a esa descentralización [...] los chiquilines del interior pudieron estudiar [...] bueno la primera vez que entré a un aula [...] fue cuando realmente me di cuenta que eso es lo que quería [...]. Me decía siempre mi abuelo, que era profesor, uno al estudiante no le puede decir lo que no es, uno se tiene que mostrar con sus defectos y sus virtudes, y ellos te van a querer así...».

¿Cómo fueron los inicios en tu quehacer docente?

«... y fue difícil, porque por más que uno elabore teóricamente y planifique la realidad después te demuestra otras cosas [...] porque la cancha²⁵ es la cancha y ahí se ve si realmente tenés la pasta²⁶...».

¿Cómo es para vos, visto ahora en perspectiva, el hacer docente?

«... Es un desafío [...] el hacer docente está muy deteriorado, muy desvalorizado por nosotros mismos [...] es construir [...] proyectar, proyectarnos [...] va mucho más allá de lo académico [...] el docente tiene que ser

24 En la jerga y modismos uruguayos se utiliza la voz «ta» para indicar que se ha comprendido y también para indicar que finaliza la comunicación.

25 Se utiliza la palabra «cancha» para denominar la tarea que desempeñan en el salón de clase donde ponen en juego lo aprendido y las estrategias que tienen que diseñar para la enseñanza-aprendizaje.

26 Se emplea el término «pasta» para denominar cuando se siente que puede desarrollar la tarea, sea cual sea.

más allá de su asignatura, tiene que ser un referente ético, profesional y pedagógico [...] hay una visión muy heterogénea de lo que es educación... son visiones totalmente fragmentadas...».

D2 Sofía, mujer, casada, de 48 años, profesora de Historia, 26 años de antigüedad, se desempeña como docente en un liceo nocturno de Montevideo, en UTU y es profesora adscripta en un colegio privado.

De sus inicios.

«... Yo, cuando estaba en 3.º de liceo, que fue como que descubrí la vocación y ta [...] y ta [...] y entré al IPA...».

¿Cómo fueron tus primeras experiencias docentes?

«... Yo había disfrutado muchísimo como practicante, me gustaba dar clase [...] y digo [...] no sentí un gran cambio [...] al ejercicio de la docencia [...] yo empecé en el año 84 [...] las épocas han cambiado, el público era diferente...».

¿Y cómo es hoy?

«... Yo en realidad trabajo en el colegio [...] como adscripta [...] liceo de noche y en UTU con bachillerato [...] la docencia es un tema muy personal [...] hay un tema de *feeling* con las personas...».

D3 Elena, mujer, casada, de 56 años, profesora de Literatura.

«... De chiquitita o era docente o era abogada, siempre me gustó la docencia [...]. Yo egresé en un año bisiesto, un 29 de febrero...».

¿Cómo fue tu primera experiencia docente?

«... y el docente es eso, todos los días vos estás conquistando un público [...]. Yo tengo [...] un contrato grupal [...] no echo a nadie [...] a mí me genera eso derecho y obligaciones...».

¿Y cómo es hoy?

«... si hay algo que me estruja el corazón [...] es el esfuerzo que hay que hacer para motivarlos [...] y me genera inquietud, hay una gran apatía, total ¿para qué?, no importa [...] la docencia te exige un gran equilibrio, no enfurecerte, no caerte, tampoco ¡a qué divino los alumnos! y yo quiero a mis alumnos, el día que diga estos “guachos”²⁷, me dicen bueno jubilate...».

D4 Mirta, mujer, casada, 61 años, profesora de Educación Física, estudió en el ISEF.

«...Bueno, a mí me gustaba mucho los deportes [...] la vida al aire libre [...] campamentos [...]. Yo ingresé al Instituto de Educación Física...».

27 En la jerga se utiliza esta expresión en forma peyorativa para señalar a quien no conoce quien fue su madre.

¿Cómo fueron tus experiencias primeras en la docencia?

«... y después descubrí una veta [...] de irme al campamento [...] fue la *vedette*²⁸ de mi carrera [...] siempre trabajé [...] en un colegio privado y en un liceo [...] tiene diferencias con el resto del profesorado, trabajo a contraturno, genera cierta libertad, el alumno también está fuera del liceo [...] es nuestro territorio, la conducta, el comportamiento, la circulación de los alumnos [...] es nuestra responsabilidad [...] es muy agotador [...] hay un problema de omisión [...] y es una lucha encarnizada [...] la omisión del profesor también existe, no les importa que aprendan, enseñan como ellos quieren ¡y punto! También en Educación Física [...] me pongo a escuchar la radio [...] la falta de un profesor a última hora, váyanse del liceo, hay un vacío en la educación que está emparentado con la falta de responsabilidad...».

D5 Marta, mujer, 59 años, profesora de Filosofía, estudia en el IPA, trabaja en un liceo en Montevideo y en una ciudad del oeste del país.

«... Yo tuve un *impasse* del exilio, tuve exiliada casi nueve años...».

¿En el exilio dictaste clases?

«... No, yo hice otra cosa, estuve estudiando [...]. Estuve en Hungría, y estuve haciendo un trabajo de investigación sobre Gramsci, en la Facultad de Humanidades [...]. En 4.º de liceo yo tenía una profesora de Filosofía excepcional [...] además eso de ser docente cuando era más chica, tener el poder de la libreta [se ríe] [...]. Mi primera experiencia docente ¡hace tanto!, era otro Uruguay, otros “gurises”²⁹ [...] había otra forma de dar clase también [...] cuando volví a fines del 85, en el 86 reingresé...».

¿Cómo eran tus primeras experiencias docentes?

«... la docencia había cambiado, una era el nivel que se exigía, que ha bajado [...] y es otra forma de relacionamiento [...] nosotros estábamos acostumbrados a aquellas clases donde vos dabás clase, los alumnos escuchaban [...] se entraba a la clase con la mentalidad [...] iba a recibir una clase y estaba en una actitud psicológica, proclive a escuchar y las clases eran más magistrales, más a cargo del docente [...] ahora [...] entra a la clase con la mentalidad de que participa si quiere [...] entonces allí se da una guerra con el docente [...] lo primero que hago es hacer un diagnóstico [...] que te lo exigen [...] ellos parten de la base que si no aprenden no importa [...] están en una postura de exigirle al docente [...] ellos no tienen que aburrirse [...] ellos se tienen que divertir...».

28 Se le denomina así a la artista principal de un espectáculo artístico, aquí se desplaza a haber encontrado su actividad laboral.

29 «Gurises» es una de las múltiples expresiones que se utilizan en la jerga como modalidad para referirse a los niños y adolescentes.

D6 Elisa, mujer joven de 31 años, profesora de Geografía y de Informática, ejerce su docencia en un liceo y en UTU en el este del país, en la capital del departamento y en dos localidades lo que le implica su traslado, también como docente realiza talleres sobre sexualidad.

«... Digamos que en la etapa liceal, en el encuentro con el docente, ahí ya, pero tenía igual otros intereses [...] estoy estudiando Psicología [...]. Bueno hice el profesorado en Geografía y a su vez en paralelo formación en informática...».

¿Cómo fueron tus primeras experiencias docentes?

«... mis primeras experiencias fueron en el liceo donde yo iba [...] como que era otro sabor [...] el compañerismo [...] porque sabés que pasa, a mí no me ha pasado, pero pasa a otros colegas donde son nuevos y como que no se les da esa apertura [...] cuando yo me inicié eran otros adolescentes...».

D7 Sandra, mujer, casada, 54 años, profesora de Historia, ejerce la docencia en Montevideo, en el mismo liceo en el cual empezó a trabajar.

«... Yo desde que entré al liceo, me decidí realmente, cuando entré en contacto con esa realidad, que era muy distinta a la que se vive ahora [...]. Yo le decía a mi madre: “voy a ir al IPA” [...] y entré en Historia [...] lo hice en tres años...».

¿Cómo fueron tus primeras experiencias docentes?

«... Yo hice el IPA en tres años [...] era la época de la dictadura [...] práctica [...] de observación [...] con mucho miedo [...] mi primer trabajo [...] entré como adscripta [...] no había horas de Historia, en el año ochenta [...] había que controlar a los chiquilines, el pelo corto y la corbata, el uniforme [...] y paralelamente tenía horas de clase en el Jesús María [...] unos meses de suplencia y en el José de la Montaña [...]. Ahí se trabajaba [...] era como que [...] no hubiera dictadura [...]. En ese momento y en ese ambiente particular del Uruguay la docencia privada, gente de mucho nivel y muy compañeros...».

¿Y hoy?

«... Yo me siento libre totalmente en el aula [...] la libertad de cátedra, yo [...] construyo esa ida y vuelta, la enseñanza-aprendizaje, manejo con flexibilidad [...] no me gusta someter al estrés al chiquilín³⁰, del escrito, trabajan con el cuaderno, es su memoria ayuda [...] una evaluación, o un dibujo, o trabajo una canción o una película [...] a veces ellos proponen la pregunta para la evaluación [...] me he quitado como lastres [...] primero de la formación en dictadura y después de aquel concepto de aprenderlo todo y si no lo sabían tenían que ir a examen [...] he tenido

30 Otra de las denominaciones que se utiliza para designar a los niños.

excelentes compañeros, que no son egresados del IPA [...] estamos en una sociedad en crisis [...] violenta [...] del que no me importa [...] la barbarie, para mí nunca fuimos ese pueblo, es un mito [...] solidario, comprometido, nunca fuimos [...] ahora se ve más públicamente somos discriminadores, somos insolidarios...».

D8 Sebastián, joven, soltero, de 29 años, es docente de Música en liceos del centro sur del país.

«... Mi forma de llegar a secundaria fue muy atípica, porque yo entré por llamado abierto [...] cuando no hay docentes [...] yo soy autodidacta, soy músico [...] pasar por un montón de filtros para poder acceder, se ve que fui cumpliendo [...] y empecé a trabajar en el 2004, no tenía una preparación como docente [...] y después empecé a estudiar para ser docente y ya [...] yo compongo música...».

¿Cómo fue tu inicio en la docencia?

«... me transformé en un referente local, yo no era el profesor desconocido que iba al salón de clase [...] porque yo había demostrado en forma externa [...] una capacidad determinada, y yo ya entré con respeto generado [...] sabían que yo era muy exigente, la docencia es tan individual como profesores puede haber [...] para mí es una catarsis, una experiencia magnífica...».

¿Y hoy?

«... El jueves pasado tuve que hacer una defensa frente a todos los docentes [...] esa materia en el liceo, ¿no? [...] claro, ciencias básicas que van hacer los muchachos [...] mi objetivo pasa también como docente [...] cuando yo paso de un lugar de 30 alumnos nada más a pasar a 180, ¿cuántas cosas creativas puede hacer uno?...».

Se encontró en los fragmentos iniciales de estos docentes sucesos que universalizaron su historia y cobra significancia en relación con hitos de lo que se conoce como «la historia reciente» referida a la última dictadura cívico-militar en el Uruguay, fue posible visibilizar cómo el contexto se hace texto en la subjetividad y dejó su huella.

El mecanismo que subyace es la idealización del tiempo/espacio anterior vivido, «ya no es el mismo», generado en el «entre», lapso de tiempo transcurrido, que se amalgama con el presente, que irrumpe cuando se le solicita iniciar el recorrido sobre su vocación docente y sus inicios.

El emergente *impasse* fue por su polisemia significación de estancamiento, atascamiento, atolladero, el que permite condensar la imagen de un imaginario social que da cuenta y se transforma en analizador privilegiado de las transacciones entre lo social y lo subjetivo que este proceso ha provocado en los procesos de subjetivación que se ubica en la frontera entre lo individual y lo social; tiene su enlace con el imaginario social de la violencia en el cambio de sentido y

significado de un Estado que otrora era la apoyatura identitaria y ahora es perseguidor, generando un escenario del miedo.

Develan además, en primer lugar, que las elecciones vocacionales en el Uruguay imponen que se deben realizar tempranamente, al finalizar el primer ciclo; en segundo lugar, están sostenidas en este colectivo por procesos identificatorios que marcan a nivel institucional una de las líneas demarcatorias entre la enseñanza primaria y la enseñanza media, de una maestra a múltiples profesores. Remite también a un sistema social y político que vincula el fin de la adolescencia para ingresar a la preparación de un sujeto, vinculado al proceso productivo y también de inserción social como ciudadano.

Se materializa en —a través de la identificación, la idealización y la omnipotencia— un poder basado en una imagen de un hacer/ser con «el poder de la libreta». La invisibilización de la violencia surge del pasaje del «poder de la libreta» al «control de la libreta» como fiscalización por parte de la organización educativa.

Es atravesado también por los múltiples pliegues del deseo; interroga hacia la construcción de un nuevo tiempo, marca y señal de un sistema productivo, que provoca y convoca a nivel de los procesos de subjetivación individuales y colectivos, hacia la heterogeneidad y multiplicidad, donde se incluye también otras elecciones.

Es posible encontrar una pincelada que permite visualizar lo que ha implicado a nivel del imaginario de estos docentes la formación, si vas a ser profesor tenés que ir al IPA; se lo ha idealizado como centro, por un lado, excluye y deniega el centralismo de Montevideo y, por otro lado, jerarquiza la formación academicista de un tipo de conocimiento a transmitir de una determinada manera y por ende la desvalorización y desjerarquización de otras formaciones, como es por ejemplo los Cerp e Informática o Sexualidad. Surge también la música, visualizada como parte de la formación del estudiante secundario en sus orígenes y hoy en este estudio, por parte del docente «idóneo». Y la educación física, que se imparte en otro centro de formación, por lo que en el imaginario social se visualiza como «externa».

Así puede develarse en este discurso la multiplicidad de las representaciones de los docentes, las diversas formaciones y cómo estas son valorizadas, relacionadas con el hacer/ser.

Se va perfilando un paisaje sobre un hacer docente que marca lo «difícil», por un lado, de un tránsito que se fue gestando en el contexto social y político con la represión fáctica y simbólica, a través del control del estudiante y el «uniforme» como sello, que ha dejado su «marca» a través de la movilización afectiva del «miedo».

Surge en esta transacción la imagen del docente como «referente ético, profesional y pedagógico», representante de un imaginario social instituido, con su clase «magistral», y también se desliza hacia el alumno sobre quien se proyecta la «apatía», el «no importa». En el hacer la cuota de «desafío» que conlleva «la

cancha», espacio territorial del docente, frente a una «una guerra», que se condensa, por un lado, hacia el alumno, tratar de «conquistarlo», de generar un «interés», de que no se «aburran» y, por otro lado, a las autoridades, de hacer una «defensa», en un guion que lleva al «contrato grupal» con «derechos» y «obligaciones» y la movilización en los afectos que produce en los docentes, el *feeling*, anglicismo que como emergente remite a los sentimientos que genera.

El saber/ser

D1 Ernesto.

¿Cómo trabajás? ¿Qué herramientas usás?

«... Este último año he trabajado mucho con marco conceptual [...] con lecturas específicas. [...] con caricatura [...] son un disparador [...] con imágenes, con fotos, con relatos de la época, trato de variar la presentación...».

¿Cómo es «armar» una clase?

«... la distribución de la clase acorde a lo [...] planificado para la clase [...] si es en equipo la división del salón va a ser una, si una clase tradicional [...] más expositiva va a ser de otra, si generar un clima de confrontación [...] debate de ideas [...] mesa redonda [...] tiene que ser un ambiente ameno [...] cómodo, productivo [...] se trabaja en el tiempo [...] por los vínculos [...] la solidaridad entre ellos [...] el respeto. [...] que no se establezcan relaciones de violencia ni de poder. [...] va a tener que estar quieto [...] por momentos se va a tener que movilizar con un determinado orden en su clase, es su espacio [...] el aula es del estudiante [...] ser muy franco, muy abierto, muy directo, bueno te quedás cinco minutos después de clase y hablamos, acá hay momentos para los chistes, hay momentos para la risa, pero hay momentos para trabajar, los momentos de trabajar son para trabajar...».

¿Cómo es una buena clase?

«... Una clase que la construyen ellos, que uno es tan solo un facilitador de determinadas herramientas [...] que lean, que aprendan a subrayar, a jerarquizar la información [...] por el tema del vocabulario [...] muy restringido [...] y ha costado muchas veces llegar con la soga sobre el cuello a cumplir con la totalidad del programa...».

D2 Sofía.

¿Qué es para vos una buena clase?

«... no pasa por el resultado. [...] es cuando [...] termina la clase y sigue hablando del tema y queda [...] en el corredor y a la clase siguiente [...] hoy por hoy [...] mi satisfacción es esa. [...] trato de tomar algún grupo del 2.º ciclo [...] para mantenerme en el escalafón [...] aportando materiales, gráficos, lecturas [...] y sí yo [...] soy muy tradicionalista, trabajo

con el pizarrón [...] con una especie de esquema, de resumen [...] cuando termina un tema importante hago una evaluación con el material adelante [...] y no tanto el escrito tradicional, porque es un fracaso [...] y corregirlo para la clase siguiente [...] al cabo del año tuvimos 17 evaluaciones [...] no me siento en el escritorio [...] estoy sentada en un costado en un banco como ellos, conversando desde allí, y uno tiene que ser muy entusiasta para ir animando, porque si no pobre gente se muere...».

¿Y cómo hacés hoy con las nuevas tecnologías?

«... es decir, en el liceo público como en la UTU contás con la pizarra, la tiza o el marcador, dentro del aula tenés acceso al video, a cañón [...] de hecho yo lo he usado [...] las posibilidades son maravillosas [...] yo tengo un montón de lugares [...] que te explican [...] porque por más que lo diga no es lo mismo que la imagen [...] pero no tenemos que quedarnos solo en eso, el tema del análisis...».

D3 Elena.

¿Qué es una buena clase?

«... hay un clima, cuando vos sentís que al terminar suena el timbre y hay una cosa que nadie se mueve [...] y quedó como un silencio [...] yo utilizo la literatura como reflexión, como introspección y jugamos mucho con el humor negro, elijo ese tipo de texto dentro de lo que nos permite el programa [...] yo evaluo más que todo lo que sea formal, que lo entiendan, lo sientan...».

¿Qué es un buen alumno?

«... no es el alumno quietito, sentadito [...] levanta la mano y responde correcto, trae los deberes prolijitos [...] eso es un alumno correcto [...] el buen alumno es el que cuestiona, que pregunta, hay un silencio sepulcral y levanta la mano y entendió todo, el que es inquieto [...] ahora como docente tengo que evaluar al alumno constante, es un tema de respeto...».

¿Cómo evaluás?

«... la evaluación continua, procesual, el escrito [...] permite evaluar algo puntual [...] si tengo un alumno que al principio no da pie en bola y poco a poco se va sistematizando [...] llega a un 6 [...] tanto la autoevaluación y la evaluación cruzada [...] y que cada uno haga su defensa [...] yo no corro arriba del programa, lo que hago [...] es recortarlo [...] llevo libros [...] a mí me gusta la clase en U [...] en taller [...] en grupos impares [...] después de la puesta en común [...] sí le hacés una clase expositiva, utilizo la interrogación [...] yo tengo preparado el tema [...] trabajo en clase de 15 o 20 minutos e inmediatamente la devolución [...] escrito formal muy pocos en el año [...] pongo un concepto [...] la libreta la

pueden ver, hago los promedios en clase, doy las notas, quieren mirarlos, hablen ahora o callen para siempre...».

¿Y usás las nuevas tecnologías?

«... y estoy deseando que arranque el año [...] vamos a tener las computadoras [...] un espacio cultural, común [...] un teatro [...] hubo un profesor de dibujo jubilado. [...] iba hacer tareas en el Espacio Curricular Abierto (ECA) [...] y a él se le ocurrió [junto a] un auxiliar de servicio y el 222,³¹ tres años haciendo rifas, colectas, se hizo cine [...] hay un cañón [...] además tenés pantalla, ahora [...] vamos a tener nosotros, yo sé que voy a destinar clases para que ellos seleccionen, jerarquicen conceptos, busquen, después no tengo más remedio que corregir [...] el saber es poder en este caso, quieras o no a la larga es una lucha de poder, pero más que bueno, eso sí a mí me queda claro, no son mis amiguitos, yo no estoy en un plano de igualdad, jamás...».

D4 Mirta.

¿Cómo es para vos dar una clase? ¿Con qué herramientas?

«... Teníamos reglas [...] el que hace un acto [...] tiene sus consecuencias [...] no estoy arrepentida de haber sido rígida en ese aspecto [...]. El chico sale del liceo para ir a Educación Física, pero si falta, tiene la falta del día es como que coacciona [...] te movés en un ambiente más liberal [...] hoy a los chicos le tenés que hablar de otra manera [...] antes había más distancia entre el profesor y el alumno, ahora te tratan de “che” y de “vos” [...] yo soy el profesor, vos sos el alumno [...] y tratarlo con afecto [...] el programa es nacional, formación corporal [...] y enseñás un deporte y de relax [...] recreativo. [...] jugar para ellos es no tener reglas [...]. Es mixto [...] en la adolescencia se marca la diferencia [...] el gordito, la que tiene un cuerpo con mucho seno [...] están los inactivos, los violentos [...]. El tema del deporte genera el contacto personal [...] el adolescente necesita gastar energía y moverse [...] el léxico común [...] son muy directos para hablar, antes se hablaba mejor, siempre con cierta vergüenza [...] el léxico no tiene mucha importancia, las palabras no llegan...».

¿Cómo hacés con la clase?

«... Yo planifico, pero nunca hago lo que planifico [...] al principio era más sistemática [...] hoy soy más creativa, no me gusta la rutina [...] hoy en día el alumno tiene un límite de atención. [...] no más de 5 minutos [...] tenés que generar una estrategia de dinámica que lo haga participar permanentemente [...] sino se aburren [...] no se pretende estrellas, ni gimnastas, se pretende buenas personas y que se sepan manejar con la salud y el físico [...] para mí la nota tiene que ver con el buen alumno, por buena persona, por conducta y después por gimnasta...».

31 Así se le denomina al servicio policial.

D5 Marta.

¿Cómo armás una clase?

«... Yo en 4.º lo que de [...] tratando de que encuentren la conexión [...] y la vida de ellos [...] es darle un sentido [...] y ahí los profesores llevan una parte enorme de responsabilidad [...] más allá del programa...».

¿Cómo preparás una clase?

«... Ah, leo mucho, hablo con otros docentes [...] materiales [...] del diario, de la televisión, de cosas que escucho [...] un autor lo voy leyendo y voy escribiendo lo que yo esté motivada [...] un autor si no me gusta no lo doy [...] por más que prepare una clase, nunca va a salir igual [...] es la inquietud intelectual [...] yo doy ética [...] y creo que es lo que más necesitan [...] tengan claro qué criterios pueden armarse [...] yo hago una afirmación e inmediatamente luego una pregunta, muy abierta, a la edad de ellos es muy difícil ordenarse, hablan todos a la vez, no se escuchan [...] y eso es muy desgastante, trabajoso, pero lo importante es que se entusiasmen [...] y que aprendan a argumentar [...] en los trabajos yo les mando poner ejemplos, sacados de la vida cotidiana de ellos. [...] Yo trabajo en Rosario y en Montevideo...».

¿Cuándo es una buena clase?

«... Cuando se da esa situación que se involucran, cuando salís, salen atrás tuyo, te siguen en el pasillo y te lo dicen, que buena clase hoy [...] cuando estás explicando se hace un silencio total [...] es como el encantador de serpientes [se ríe] [...] a mí me importa que no repita de memoria, que reflexione [...] las pruebas escritas no pueden ser una sorpresa [...] las preguntas tengan el mismo valor [...] les doy una serie de preguntas escritas para que ellos la preparen y hacemos un simulacro de escrito. [...] salvo en este año, que era un grupo muy discutiador y le puse un dibujo de Quino [...] fueron las mejores pruebas, fue muy creativo [...] otra cosa que hago [...] es repetir el escrito cuando lo sacan mal o lo sacaron bajo, también hacemos la corrección, a qué apuntaba yo con la pregunta [...] si el alumno te pone nada más que el mínimo, pero es un alumno que tiene que hacer esfuerzo y sé que es lo máximo que puede dar, no le puedo poner la misma nota, esta actitud valiosa es la que hay que calificar...».

D6 Elisa.

¿Cómo armás una clase? ¿Con qué herramientas?

«... Yo todos los fines de semana planifico lo que voy hacer durante la semana [...] con cada grupo, una planificación diferente por grupo y por nivel, el programa no es estático, tiene que ser flexible, de acuerdo a las características del grupo, a las condiciones [...] también para aquellos que tienen capacidades diferentes, hago acompañamiento más individualizado

[...] y en Sexualidad en UTU [...] es una materia curricular [...] en secundaria hay un referente [...] realiza talleres con todos los grupos, porque en UTU es en contexto crítico no solo económico, sino afectivo...».

¿Y cómo organizás la clase?

«En informática hay equipos, están en forma de U, les doy un tiempo de adaptación [...] y que ellos elijan con quién sentarse, siempre y cuando sea para trabajar, son dos por mesa [...] pasa lo mismo en Sexualidad, después se lo dejo para el colega que viene todo ordenadito [...] que se vean las caras, el trabajo en equipo [...] no los armo yo [...]. Me rechina, en la tabla de madera, que tiene cada grupo, ahí se adjunta una cuadrícula del salón con los banquitos dibujados y en cada banquito fulanito de tal con su número de lista [...] [se ríe] los docentes [...] tienen ese recelo, yo no entro a tu salón porque no me gusta que entrés al mío [...] yo he hecho clases abiertas, vienen alumnos y no son míos [...] son alumnos que otros docentes sacaron y andan bollando³², buscando un lugar...».

¿Y cómo evaluás?

«... Es un proceso, yo evalué compromiso, la actitud, en Informática en muy pocas oportunidades hago la parte teórica, voy viendo el día a día, el compañerismo, y en Sexualidad trabajo modalidad de taller con exposiciones que hacen y evalué, en subgrupos, luego plenario, y se dan unos debates divinos [...] y ellos dicen ¡Uy! ¡Profe, se nos pasó volando la hora!...».

¿Y cómo es la integración de las «ceibalitas»?

«... En el inicio de trabajar, tenía una sola computadora [...] hoy actualmente el Plan Ceibal ha cambiado muchísimo la forma de trabajo [...] yo me he ido formando [...] sí hay diferencias con otros docentes, cuando voy a trabajar coordinado con otros [...] que son más tradicionalistas [...] les voy enseñando las herramientas de informática, reforzando los conocimientos de otras asignaturas [...] estamos trabajando [...] haciendo en PowerPoint [...] y ellos a su vez lo están trabajando [en la materia] con la utilización de los medios audiovisuales, refuerza el conocimiento...».

D7 Sandra.

¿Cómo es armar una clase?

«... Y bueno preparar las clases era lo mismo que el público, nos reuníamos, preparábamos las clases, armábamos el material, consultábamos con docentes con más experiencia y antigüedad [...] nos preparábamos, como se empezó a exigir después a la salida de la dictadura, una planificación que tenía que constar en la libreta, con objetivos, con el material bibliográfico, con la planificación punto por punto de lo que íbamos a dar en la clase y las evaluaciones de los estudiantes [...] el escrito

32 Locución popular que en la jerga se utiliza para designar cuando alguien está sin tarea concreta, y en el caso de los alumnos, son aquellos que quedan en el patio o salen a la puerta del liceo.

tradicional [...] muy fiscalizador, el chiquilín³³ no podía mirar para el costado, que con la salida a la democracia uno fue cambiando [...] yo sé que ocho menos veinte tengo que estar dentro del salón, pasando la lista, con el marcador en la mano y hay compañeros que llegan a las ocho y no les importa [...] está también la sociedad del docente y la soledad dentro del aula, yo cierro mi puerta y soy yo...».

¿Y cómo es una clase?

«... yo pienso que ellos [...] encuentran elementos para salir adelante [...] trabajo con un sistema de tutorías [...] donde va a haber un representante de ese grupo [...] esos chiquilines que tienen destrezas, habilidades, que no presentan dificultades para el aprendizaje [...] si veo que no hay [...] lo vamos construyendo durante el año [...] el programa lo manejo libremente, selecciono los contenidos [...] dentro de un eje [...] muy seguido replanificás lo que te propusiste a principio del año allá en febrero, porque veo los intereses [...] de los chiquilines...».

¿Y las «ceibalitas»?

«... Facebook, Facebook, Facebook [...] tengo que mediar [...] y hacer acuerdos [...] vamos 35 minutos y los últimos 10 [...] se queden con el Facebook, sino fulano cerrará la “ceibalita”, mengano atendí en clase, la “ceibalita” la usamos mucho porque está el portal educativo uruguayo [...] hay una página [...] que trae actividades interactivas y videos, partes de películas, es lento, les cuesta [...] nos hemos ido adecuando a la realidad de ellos y de su máquina, algunos me enseñan a mí [...] es el Facebook [...]. Ellos tienen Internet gratis y se comunican [...] con el Hogar Huerto [...] alumnos nuestros que han robado...».

D8 Sebastián.

¿Cómo armás una clase?

«... tengo una parte práctica y la teórica, la teórica [...] que es ritmo musical [...] la música [...] en un liceo que no tiene la infraestructura para [...] desarrollarlo [...] y la práctica [...] les pido que investiguen cómo están hoy [...] y como son adolescentes [...] darles un canal [...] a golpear, pero logran tener un ritmo [...] ahí [...] explicación por qué sale así [...] que sea productivo [...] es ese el principal motor que me mueve a estar en una clase y disfrutarla...».

¿Cómo organizás una clase?

«... Yo siempre digo que un buen profesor debe ser un buen guionista [...] controlar la atención, a los 20 segundos tiene que pasar algo interesante es [...] cuando empiezo 5, 4, 3, 2, 1, 0 [...] ellos solitos tienen que llegar al autocontrol [...] el adaptarse y cada uno tiene su tiempo [...] luego [...] viajen con la imaginación. [...] se van a ubicar en esa época. [...]

33 Se denomina en la jerga cotidiana a los niños y adolescentes.

y de acuerdo a los instrumentos [...] sino hay empezamos con palmas [...] y [...] un disparador [...] con el tema de la inclusión [...] no todos somos capaces [...] para hacer música, producción, vestuario, iluminación [...] todo con un guion de tiempo, así se van motivando [...] en un continuo *ping-pong* que a ellos les gusta y tratamos de generar algo que salga de ellos [...] que puede ser realizable...».

¿Cómo evaluás?

«... En primer lugar se pone un escrito por grupo [...] cuando hace el diagnóstico [...] sale tres niveles: el inferior, el mediano y el superior [...] se planea una actividad diferente con la misma exigencia para los tres, luego [...] vamos a mezclar [...] y esa mezcla enriquece [...] y contribuir a buscar él su forma de ubicarse dentro del grupo y que tengan poder de decisión [...] es tener mis propios equipos [...] lo dejo en el liceo [...] tampoco nos permiten ir a otros lugares [...] es tener una meta [...] un *show*, es el cierre de la educación de música [...] a no ser que elijan 5.º artístico [...] a mí me llama la atención que pidan para entrar a mi clase, están en horas libres y en vez de estar peleándose, están todos practicando [...] el artístico [...] lo lamentable [...] quedó en la cabeza de todos [...] que es más fácil [...] en general se llena con gente que tiene alguna discapacidad, queda estigmatizado...».

¿Integrás las «ceibalitas»?

«... Ellos tienen que hacer un *show* [...] tenemos una unidad que es todo con computadora, entonces yo les proporciono sonidos y ellos tienen que hacer en forma rítmica trozos de música por computadora...».

Los fragmentos discursivos de los docentes surgen como norma y «regla del oficio»; cada docente es el que genera su propia metodología de trabajo, algunas veces a través del intercambio con otros, y otras veces las que surgen de su «oficio» de enseñar o del hacer y va incorporando las herramientas que, aprendidas en otros ámbitos, traslada las que considera convenientes.

Es así que se puede recoger la heterogeneidad en las imágenes del hacer/ser de «facilitador», «entusiasta», «proveedor de materiales», «motivador», «flexible», «un guionista», «un encantador de serpientes». En un tiempo «sagrado», privado, que se brinda en la soledad del salón de clase, con la organización del trabajo diseñada en ese espacio áulico, cerrado, difícil de cambiar y que estalla en los docentes por las condiciones materiales en las que ejercen su tarea.

El nivel discursivo de los docentes con respecto a la inclusión de las tecnologías se evalúa desde un mecanismo de intelectualización, que ubica al uso de los medios audiovisuales y la incorporación de las *laptops* como un dispositivo de poder que se vincula con el acceso a un saber que se democratiza y especializa, alcanzando cierto nivel de «perfeccionamiento».

Sin embargo, es en uno de los discursos donde se cuelan dos aspectos. Por un lado, que tener una *laptop* habilita al acceso a las redes sociales y delata su uso

dentro de las instituciones educativas, donde lo hacen gratuitamente. Por otro lado, pueden incorporarse creativamente en el contexto educativo, implementando pedagogías creativas, flexibles, críticas.

El contexto social y laboral

D₁ Ernesto.

¿Cómo fueron los liceos a los que fuiste a dar clase?

«... 1.^{er} año [...] un liceo departamental, con estudiantes con un nivel socioeconómico favorable [...] y el 2.^o año en un liceo con un nivel socioeconómico desfavorable [...] carencias de distinto tipo [...] después acá [Montevideo] he trabajado en liceos de contexto crítico. En la UTU vos tenés 25, 30 máximo por salón [...] tenés docentes que tienen que agarrar una cantidad exorbitante para poder sobrevivir [...] el liceo 13, es un liceo de aluvión [...] con un entorno muy complicado, vos no tenés comunidad ahí, porque está rodeado de *stud*³⁴ en torno al hipódromo, genera [...] terminología carcelaria, determinados códigos [...] hay una cantidad de chiquilines que delinquen [...] hay un cuerpo docente más o menos estable, que tiene compromiso, genera un vínculo [...]. Es un liceo con una estructura edilicia [...] que no puede ser de primer ciclo, por su ubicación, por sus dimensiones y por la dificultad de acceso [...] destinar el 13 a 2.^o ciclo, donde vaya gente más grande...».

D₂ Sofía.

¿Y el vínculo con los docentes, el director...?

«... El liceo es muy agradable [...] pequeño [...] un liceo atípico [...] conocen a las personas por su nombre [...] que eso en secundaria es muy impersonal [...] en UTU pasa que firmamos la entrada, siempre alguien te ve [...] la relación con la inspección en general es muy lejana [...] es una visita ocasional [...] había una fiscalización [...] el ruido que hay en el corredor [...] ¿da siempre clase así?, sí director [...] doy clase así [...] ¿cómo hace para dar clase con este ruido? Y bueno, director, menos mal que Ud. también lo ve [...] grupos que le faltan los profesores y quedan allí en el corredor [...] y la adscripta sentada ahí [...] no hacía nada...».

D₃ Elena.

¿Y cómo es el liceo?

«... el liceo [...] cuando nos movimos para hacer el diagnóstico [...] llegamos a la conclusión de que es una zona pauperizada. [...] eran provenientes de quintas de la zona [...] hoy tenemos al lado [...] compuesto por familias de policías, es un barrio tierra de nadie [...] el asentamiento [...] que está al cruzar la ruta, y bueno los basurales [...] ya son endémicos [...] y se instaló otro complejo de vivienda [...] está en el mismo predio,

34 Lugar donde están los caballos de carrera.

jardín, escuela, UTU y liceo [...] los salones son bastante amplios [...] muy aireados, son muy fríos en invierno [...] las diferencias entre UTU que tenemos ventilador de techo y calefactores en invierno, con el liceo que nada [...] los bancos son individuales, que tienen una parrilla para poner la mochila [...] cuando inauguramos el liceo, lo hicieron trizas, rompieron las baldosas, les pegaban a las sillas, les sacaban las tuercas a los bancos...».

¿Y el vínculo con los demás docentes, el director...?

«... combinamos con otros docentes, con el de Medio ambiente, con Física, con el profesor de Visual y plástica, con la profesora de Sonora [...] este año me llamó la atención que no hubo forma de moverlos a los profesores [...] nos está preocupando para el año que viene [...] agresiones entre los docentes, pero no Física; hay rivalidades, docentes que no se hablan con otros docentes, un docente que no habla con nadie y el director lo llamó [...] porque destrataba a los compañeros [...] y él dijo que lo ignorábamos y que no nos iba a saludar porque nosotros éramos todos por debajo de su nivel [...] yo tengo una inspección, pero no conozco esta inspección, desde el 2002 que no tengo [...] la elección docente [...] eso sí es terrible [...] todos los años la misma historia [...] porque dos días antes ¿tendré horas?, ¿no tendré horas?, ¿a qué liceo tendré que ir?, ¿podré elegir UTU y secundaria? [...] cuando soy efectiva y ya tengo unos años en la actividad, te da una tranquilidad [...] pero los intereses están...».

¿Cómo se genera la efectividad?

«... Por concurso, por oposición, por mérito o por oposición y mérito, a la gente que tenía bajo el puntaje de ingreso le sirvió la oposición [...] levantó el puntaje con una clase práctica [...] yo hace años que trabajo allí, me resulta muy cómodo, engancho secundaria y UTU, no tengo los sábados, tengo dos días [...] que van desde las siete de la mañana a las seis de la tarde y los demás días descansado [...] tengo 48 horas de trabajo».

D4 Marta.

¿Y cómo es el liceo?

«... Este es un liceo que tiene una población diversa, no pertenece la mayoría al [...] son de otros barrios [...] y no tienen identidad del liceo, este liceo es muy impersonal [...] vienen al liceo lo peorcito, los que no pueden pagar y vienen de otros barrios [...] tiene muchos problemas por el edificio, es como una torre [...] tres pisos [...] un patio central [...] que lo usan poquitísimo, porque no hay quien controle...».

¿Y el vínculo con los demás docentes, el director...?

«... generalmente las relaciones son buenas, ellas [la dirección] se hace poco cargo de nosotros [se ríe] generalmente el grupo con el que he

trabajado [...] hemos generado confianza. Alguno desentona. [...] le ponemos en línea nosotros [...] en este momento somos seis [...] la dirección es violenta verbalmente, no es clara [...] genera [...] un ambiente discordante [...] entre los profesores hay violencia verbal [...] con una sola dirección tuve un problema serio [...] era una tipa muy autoritaria, insultaba [...] antes de hablar, en el [...] y no escuchaba a nadie, era su orden y punto [...] los inspectores van a ver tus controles académicos [...] son evaluativos [...] y las Asambleas Técnico Docente (ATD) el mismo profesor no le da la importancia, porque [...] no llega a las autoridades lo que uno piensa [...] es un espacio del docente y a veces los profesores van, llegan, firman y al ratito se fueron [...] que nos pagan [...] y la coordinación igual porque el profesor de secundaria es muy individualista, trabaja siempre su “chacrita” [...] antes de 1.º a 4.º tenía una secuencia del alumno, era el mismo profesor [...] ahora ni el docente ni el alumno sabe a dónde va a parar...».

D5 Mirta.

¿Hay diferencias entre la ciudad del interior que trabajás y Montevideo?

«Es más fácil en [ciudad del interior], el nivel es un poco inferior [...] doy en el nocturno, de 20 hasta de 50 años [...] que trabaja, tiene hijos [...] hace siete años que estoy dando clase ininterrumpidamente [...] hay mucho más familiaridad [...] los alumnos no están amparados en el anonimato [...]. En Montevideo, en el [...] tenés del barrio de nivel más o menos alto [...] más gente que vive en asentamiento [...] en condiciones bastante precarias [...] yo hago un trato [...] el tiempo de esa clase [...] ese tiempo es sagrado [...] está en vos hacer una clase dinámica y que [...] se enganchen. [...] los escritos, hacemos de a dos [...] una cosa muy buena para ellos [...] entonces pongo el que sabe más con el que sabe menos [...] lo importante es el trabajo de todos los días...».

¿Y el vínculo con los demás docentes, el director...?

«... converso mucho [...] todas las asignaturas [...] las horas de coordinación [...] hacen la libreta, en soledad [...] o corrige en soledad. [...] son la forma de buscar estrategias comunes [...] que parecen que son diferentes a lo que éramos nosotros. [...] con sorpresa me doy cuenta que muchos docentes [...] que quieren adecuar a los chiquilines a esa idea que ellos tienen de cómo deberían ser [...] acercar las dos cosas, el ser la realidad con el deber ser que vos tenés incorporado [...] por el tema de la violencia se dio un conflicto entre el gremio y la dirección [...] la actitud de la dirección fue de buena fe, no quería la policía dentro del liceo, de tratar de resolver las cosas entre todos [...] se habló mucho [...] tenemos una inspección que es bárbara, porque está en la línea de que aunque no lo aprenda como vos quieras todo, que llegue a comprender lo básico...».

D6 Elisa.

¿Hay diferencias entre secundaria y UTU?

«Los programas son diferentes [...] hay [...] un etiquetamiento social, la currícula es otra, en secundaria las clásicas materias, en UTU otras asignaturas de talleres de carpintería, de gastronomía...».

¿Cómo son los liceos y escuelas?

«... La UTU [...] ocupa toda una manzana, hay mucha diversidad de alumnos y de edades, y al estar la puerta abierta ingresan adolescentes que no son de la institución [...]. El liceo [localidad del interior] es de puertas abiertas [...] eso depende de la institución [...] los de UTU no vienen ni a buscar el carné [...] un alto porcentaje son de contexto crítico [...] vos notás la diferencia antes del desayuno y después [...] porque muchos alumnos es lo único que reciben...».

¿Y el vínculo con los demás docentes, el director...?

«... Hay un espacio de coordinación en UTU como en secundaria [...] es de acuerdo a tu carga horaria, yo tengo 20 horas aula [...] tengo cuatro horas [...] pueden ser semanales, se dedican a coordinar actividades con otros colegas [...] tenés docentes que sí lo hacen y otros docentes que esta es mi “chacrita”³⁵ [...] en mi “chacrita” nadie se mete, así como hay docentes que te piden material y con los cuales puedes compartir estrategias...».

¿Y la coordinación entonces?

«La coordinación vos la trabajás en tu “chacrita” y yo la trabajo en la mía, no siempre se juntan los docentes a coordinar, es como que se sienten perseguidos, que se sienten cuestionado por el otro, como vigilado por el otro...».

D7 Sandra.

¿Y cómo es el liceo?

«... El liceo se mudó a partir de 1982 [...]. Hay un grupo muy unido [...] hace años juntos [...] se analizan las problemáticas de los chiquilines [...] la institución trabaja, hay un equipo multidisciplinario, hay una Profesora Orientadora Pedagógica (POP), después hay un Proyecto de Institución Universitario (PIU), donde se implementa un sistema de tutorías, el docente tiene horas, eso lo maneja la dirección, después el Consejo Asesor Pedagógico (CAP), es elegido un docente por docentes, un docente por alumnos y un docente elegido por la dirección, para cuando surge algún problema grave [...] esa zona cambió mucho, esa

35 En la jerga y modalidad discursiva se fue generando el desplazamiento de la denominación al territorio pequeño de tierra donde el sujeto planta para darle un sentido al territorio que se delimita en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el capital de conocimiento y de experiencia permiten imprimir un sello singular a la tarea.

zona de trabajadores de [...] de los textiles que estaban por [...] hasta que se fue cerrando y se fue formando asentamientos, tenemos en la puerta [...] un grupo [...] entre los alumnos, exalumnos y gente nueva que siempre son los que están con el porro o que les venden o mismo dentro del liceo, se mandan mensajes, fulano sale con tal gorro y lo roban...».

¿Y cómo es la relación con otros docentes?

«... tengo una trayectoria institución y [...] tenía diferencias que son buenas [...] y [...] mucha gente joven [...] somos muy fiesteros [...] a los que llegan se los recibe muy bien, las direcciones pasan y los docentes quedamos [...]. Con respecto al PIU [...] de acuerdo con el proyecto, pero no con la implementación [...] se ha transformado en un «curro» [...] dos turnos de 1.º a 3.º, el rendimiento es bajo en la tarde más que en la mañana [...] y si hay desborde total con el docente anterior después te cuesta poder ordenarlos [...] en la mañana tenés que ser más estricta [...] yo soy muy feliz con lo que hago [...] quizás haya decidido jubilarme [...] por la mediocridad de los que dirigen la enseñanza [...] los mandos medios [...] los directores [...] nunca había tenido problemas hasta este año [...] el equipo de dirección es nuevo [...] él reacciona violentamente [...] es una dirección a puertas cerradas [...] él era el director del nocturno [...] es interino no es efectivo [...] un discurso en la sala de profesores y después los chiquilines te cuentan [...] tenemos un poder, la cosa es como lo manejas [...]. además las extensiones horarias [...] sigue siendo más de lo mismo [...] no hay currícula diferente, cada uno cuida su “chacrita” [...] porque estos que hacen la reforma [...] están sentados en un escritorio [...] tengo una inspectora muy humana, muy comprometida [...] hay otros compañeros que han tenido dificultades [...] no es un acompañamiento, es una fiscalización [...] yo he tenido más alegrías que tristezas...».

D8 Sebastián.

¿Y cómo son las relaciones con los docentes, con la dirección, con la inspección?

«... el problema [...] es que no sabemos si el año que viene vamos a estar otra vez [...] sabe que entra y sale [...] desaparece [...] este año estuve todo el año [...] a las siete prendo, pongo ruidos [...] claro soy el ruidoso, como me dicen ellos [...] que disperso a los alumnos [...] entre las instituciones hay un hermetismo muy grande [...] las cosas del Liceo 1 no se prestan al Liceo 2 [...] liceos que son iguales [...] rivalidad desde la atención [...] el Liceo 2 tiene 200 alumnos y el 1 tiene 1000 [...] al Liceo 2 va la gente socioeconómica más baja [...] una atención más personalizada [...] ya desde la dirección está ese previo [...] somos mejores o peores [...] lo mismo pasa en UTU [...] las luchas institucionales, sí preparamos gente [...] los de secundaria que pasan a la universidad, eso marca la institución [...] son los mismos docentes que están en todos los colegios [...] del

trato de dirección al docente [...] este año hubo un cambio en el Liceo 1 y se sintió más aliviado [...] la relación que había era muy mala [...] era una presión muy fuerte y la terminaron expulsando [...] por maltrato psicológico [...] es que hay que tener la cabeza muy centrada en uno mismo con lo que quiere [...] pero si a mí se me antoja no dar clases durante un mes es mi responsabilidad, yo entro, salgo, saco la llave, cumplo [...] ¿mi pregunta es que si a nivel de la dirección sabe que todos somos así? Realmente ¿se queda el profesor en el salón? [...] en siete años no he tenido inspección [...] ni director [...] yo estoy hablando con sinceridad [...] entonces el compromiso de uno tiene que ser muy grande...».

Las organizaciones educativas públicas se han convertido en instituciones de «puertas abiertas», impuestas por políticas educativas que exigen y obligan —también a la institución familiar— a la inclusión, por tanto se generan grupos que anteponen un poder y una violencia social que destruye y produce actos delictivos.

Por lo cual, el mecanismo que prevalece es de la denegación de la realidad de su precaria inserción en el sistema social y por ende en el educativo, marcada por la polarización dilemática que se juega entre zonas urbanas y asentamientos, entre Montevideo e interior, incluso entre ciudades del interior y localidades, entre secundaria y UTU. Así mismo, este proceso de negativo se instala en el cuerpo docente como forma de llevar adelante su rol docente y la intelectualización, racionalización, idealización de un pasado diferente que constituyó su lugar de anclaje e identificación como estudiante que conlleva al etnocentrismo que surge de la polarización entre el IPA y los Cerp, con el desplazamiento hacia el contexto social «crítico».

Es así que en los fragmentos discursivos de estos docentes comienza a dibujarse un paisaje heterogéneo en el sentido de la diversidad de contextos, pero que se homogeniza en una mirada en la cual el contexto social que se visibiliza es el contexto crítico, caracterizado por su inserción en un barrio periférico, pauperizado, que se ha poblado de «asentamientos», en su sentido y significado de fuera de lugar y de las normas, donde se producen «invasiones» de pobladores, sin reconocimiento de derechos, con un lenguaje que los particulariza y por tanto los margina del ámbito de corte academicista que debería imperar en secundaria, lo que conlleva a otra polarización entre el mundo del trabajo y el mundo académico. Este contexto «marca» y es «marcado» por actos de violencia hacia los docentes y hacia los estudiantes e incluye al establecimiento educativo. Así también el estudiante se transforma en un «otro» diferente, «lo peorcito», fuera de lugar, y a la necesidad por parte de las autoridades de controlar y disciplinar.

Surgen también las polarizaciones entre público pobre y privado mejor; secundaria con su proyecto vinculado a una formación más academicista y UTU con su formación en tecnicaturas; Montevideo idealizado frente a un interior más pauperizado, que conlleva a un «etiquetamiento social».

Con relación a los vínculos entre los docentes aparece claramente la heterogeneidad a través de la discriminación de grupos que se desempeñan en forma aislada y se establece una escisión que conduce a colocar los aspectos buenos en el grupo de pares que tienen como tarea primordial el trabajo en el aula, el cual es desarrollado como una tarea solitaria, y depositar los aspectos malos del vínculo en los docentes adscriptos. Así «no hacen nada» y la dirección «de puertas cerradas» alude a la distancia y desconocimiento que se le atribuye a lo que sucede en la organización educativa, que se desplaza también hacia las autoridades educativas, a los que se les visualiza como «sentados en escritorios» planificando reformas que poco tienen que ver con su trabajo de aula; y en forma ambivalente se colocan en la inspección, solo es buena si coincide con los lineamientos del profesor y rememora el control fiscalizador que ejerce sobre el docente.

Se empieza a complejizar el vínculo de pares cuando se instalan otros dispositivos, como las coordinaciones docentes, donde comienza a dibujarse la «chacrita» y aparece el conflicto entre el «ser» y el «deber ser». Aparece por tanto un mecanismo de negativo que, por un lado, conduce a desconocer que el vínculo de trabajo se construye con los pares y, por otro lado, se deposita los aspectos persecutorios en «el otro» que se convierte en un «vigilante» que interpela y pone en tela de juicio el saber/hacer, lo que se instituye es la estrategia defensiva del aislamiento y la individualidad. De allí que el emergente que surge es el «hermetismo» que se convierte en el analizador privilegiado de la transversalidad y los atravesamientos en los vínculos que se establecen entre los docentes.

Es también entonces que las condiciones sociales e institucionales por las que atraviesa y es atravesado el docente hacen que el emergente que se ofrece como representante del hacer/hacer/saber/ser docente es de la imagen: «con la soga sobre el cuello», que permite visualizar no solo el enlace entre lo subjetivo y lo colectivo, sino que se convierte en analizador privilegiado de la situación que transversaliza a los docentes.

La violencia

La temática de la violencia transversaliza el hacer/ser. Aquí lo que se pretende es profundizar y poner en visibilidad lo que cada profesor elicitaba cuando se le pregunta acerca de la violencia.

Dr Ernesto.

¿Hay situaciones de violencia en el liceo?

«... Situaciones de poder establecemos todos [...] consciente o inconscientemente se establece [...] lo que trato [...] es solucionarlo dentro del aula, intervenir, tratar de establecer un diálogo entre las personas con las que hubo conflicto [...] problematizar [...] si todos [...] pertenecen [...] al mismo contexto, viven [...] la misma realidad, sufren los mismos prejuicios, entonces que se den cuenta que no son tan diferentes...».

¿Y has visto situaciones de violencia?

«... Creo que sí, porque se establecen todo el tiempo, porque casi es un sistema que se genera como perverso para los adultos y también para los chiquilines, porque son relaciones de poder, mucho código del barrio distorsionado entre ellos [...] y [...] nuestro lugar en el aula, cuando yo establezco [...] vos te quedás quieto porque si no te pongo un uno, es una situación de violencia, sin duda [...] un sistema que está con los nervios a flor de piel, un sistema tan tirante, pero tan saturado a la vez, que es un deterioro de las relaciones humanas [...] situación de violencia del arma que se encontró el año pasado [...] es que hay una relación de violencia y de poder [...] en determinados barrios es símbolo de estatus [...] y llega a haber en el 13 gente que marcaba gente para ser robada a la salida...».

D2 Sofía.

¿Hay situaciones de violencia en el liceo?

«... el año pasado yo tuve sí un alumno [...] que estaba complicado [...] era asqueroso con su grupo y con el docente, no le gustaba tus puntos de vista [...] en un principio uno piensa debe ser un problema conmigo [...] atrás sí había un tema de consumo [...] e mucha agresividad verbal, de contestaciones fuera de lugar [...] yo he tenido estos últimos años, climas agradables, muy tranquila [...] si querés en el año 2006, 2005, en el liceo [...] son grupos que vienen de armarse [...] de diferentes procedencias, con preparaciones muy distintas, de formas de socializarse diferente, el que se socializa a los gritos [...] que ha tenido sucesivos fracasos escolares, que ya vienen entregados [...] hay que construir una filosofía de que “él puede hacerlo” [...] ahí sí [...] yo pienso a este grupo lo renunciaría [...] los primeros cinco meses fueron durísimos, sentía que la propuesta rebotaba [...] y termino impecable [...] pero tuvimos que remar para llegar a fin de año todos contentos [...] esa gente no trae lo que nosotros en otra época teníamos que era una adaptación a la vida liceal, yo voy al liceo a estudiar [...] hubo un momento en que se hizo una sala docente, por el problema que hubo con un docente [...] por las evaluaciones que hacía [...] no se asusten, no es por ustedes [...] en realidad es por tal cosa...».

D3 Elena.

«... en UTU llegué a un grupo sancionado [...] son terribles, horribles [...] y yo trabajé bárbaro, nunca tuve problemas graves, no eché a nadie de clase [...] y cuando tenía alguno que me rompía la clase [...] quiero hablar contigo, mirá yo acá vengo a trabajar, vos venís a estudiar [...] en la medida en que vos me compliques, yo te voy a complicar [...] te pongo tareas extras, si no la traes va un puntito en la libreta. [...] en mi asignatura tenemos 15 minutos por grupo, preguntas y respuestas [...]

«el imbatible» y yo tengo que decir ¡correcto!, tres errores y pierden [...] aprendí a ubicar el trivial con preguntas de diferentes grupos [...] el primer año me chocó [...] como puede ser [...] se saltee eso para poder terminar el programa, también a ellos [...] genera una compartimentación y [...] violencia porque la diferencia genera violencia [...] yo nunca “miliqué” [...] el liceo estaba cercado con tejido, después de las primeras vacaciones, no había alambrado, y la gente empezó a cruzar, vos estabas dando clase y tiraban pedradas, rompían los vidrios, gritaban disparates y salían corriendo [...] he tenido de violencia verbal [...] un alumno me dijo “vieja loca” [...] entonces lo invité a que saliera y tomara un vaso con agua y que vuelva [...] y volvió tranquilo [...] entre ellos constantemente y agresión verbal [...] parece un lenguaje cotidiano [...] para ellos es algo de uso corriente y lo entendés...».

D4 Mirta.

¿Hay situaciones de violencia en el liceo?

«... Generalmente nunca había problemas de violencia, había inconductas, travesuras [...] bromas que le hacíamos, algunos caían [...] ahora ya no, la comunicación, la computadora, la ingenuidad se perdió [...]. [En educación física] estás en un ambiente [...] el que es muy pillito [...] genera violencia [...] le hace zancadillas, le tira el gorro, lo empuja, es el que mete la patadita por abajo, le rompe algo al compañero [...] una estrategia que a mí me dio resultado es mirarlos sin decirles nada [...] pero les clavo la mirada [...] y se sienten molestos [...] y se acerca a vos antes de que vos a él [...] un insulto [...] sabés te voy a poner un uno [...] para que aprendas a hablar bien [...] yo a veces digo miren que estoy de malhumor, así que ¡aguántenme! [...] hoy estoy violenta así que ¡me escuchan o me escuchan! [...] como se les dice medio en forma de broma, lo toman como viene...».

D5 Marta.

¿Hay situaciones de violencia?

«... Yo, en [localidad del interior] tenía [...] un chiquilín que había estado en la droga [...] están inmersos en ese tema. [...] otro que había participado en un robo al liceo [...] se forman [...] como grupitos y son hostiles entre sí [...] vinieron gurisas de otro liceo que entraron a pegarle y el resto del grupo ni se metió, al final intervino la profesora y la adscripta [...] hubo unos que aplaudían [...] como un tipo de circo romano [...] otro nos llegó la versión de que un alumno había pegado a una docente [...] en realidad la docente antes lo había agarrado del brazo y él la empujó [...] a veces te sacan de las casillas [...] le llamás la atención una, dos, tres veces, ta, salí [...] después hablás con ellos, porque siempre va a perder, le hacés perder el año si querés, le ponés un uno, le ponés una observación y lo suspendés [...] por un lado, queremos hacer una enseñanza secundaria inclusiva, los dejamos entrar, pero los estamos expulsando igual [...] si vos

te estás manejando con un alumno ideal, que se va a sentar y te va a escuchar en silencio, te va a tomar apuntes, que va a estudiar de los libros [...] tendrás uno en 3 o con suerte! [...] ¿Qué vas a hacer con los otros? ¿Le vas a enseñar solo a ese? [...] a veces el que es violento es el profesor con el tema del poder y lo ves en los exámenes [...] con alumnos que terminan llorando [...] con críticas destructivas, dañinas [...] una cámara de tortura [...] a veces es por descontrol emocional del docente...».

D6 Elisa.

¿Hay situaciones de violencia?

«... El año pasado tuve un alumno que en la puerta de la institución apuñaló a otro adolescente...».

¿Y cómo impactó?

«... Y yo trato de ayudarlo [...] salí movilizada y [...] ¿qué hago? una situación de violencia sexual, quedás con momentos en que sí te angustia [...] de ver la diversidad de los alumnos [...] tengo docentes que dicen, solamente vos escuchás a esa chiquilina [...] en el tema violencia se da en la UTU no en el liceo, los grupos son pequeños [...] se dan «accidentes», un chico [...] que perdió la vida [...] como que se naturaliza la violencia [...] que venga el 911, la ambulancia [...] se habló un tiempo en la sala de profesores, en el pasillo, pero eso fue todo [...] en el caso del chico [...] que apuñaló al otro [...] vuelve a la institución, por orden del juez [...] al mismo grupo [...] generó [...] terror [...] pánico [...] que terminó desertando [...] se empiezan a utilizar otros mecanismos de exclusión de la institución, la sanción, la suspensión, te echo de clase y vas trasladando el problema [...] el año pasado entró [...] el grupo etiquetado de gente que consumía y justo entró la directora, estaban todos compenetrados conmigo, trabajando el tema [...] en UTU también se visualiza violencia entre docentes, el tema del control [...] hay varios directores que han pasado [...] y terminan yéndose [...] no soportan [...] tenés docentes que boicotean los proyectos [...] soy amigo/amiga del inspector [...] en una ATD o en una coordinación [...] y [...] esas situaciones de violencia verbal, controlando al otro [...] y el doble discurso, decimos una cosa de los alumnos, y después [...] el tema de las horas, te coinciden grupos en la misma hora o con otra institución, le arreglan los horarios, hay un reglamento [...] ¿el reglamento interno es para todos igual o para algunos?...».

D7 Sandra.

¿Hay violencia en el liceo?

«... Sí, ha habido, habrá y hay [...] episodio de unos chicos que se iban a enfrentar [...] se encontraron cuchillos, navajas, trinchetas [...] y los docentes decidimos [...] parar las clases [...] 1 o días en conflicto y [...] entraron personas ajenas al liceo [...] nos roban constantemente [...] tuvimos una medida [...] fueron tres días [...] nos mandaron una persona [...] como

portera [...]. ¡Ah! Hubo un caso con un docente [...] le pegó a una alumna y nosotros [...] suspendimos las clases, se comunicó al Consejo y [...] al CAP a hablar con la profesora [...] y también está ¿fulano por qué no viene? [...] está atendiendo el negocio [...] venta de pasta base [...] cuando entran al liceo ya está la violencia [...] los chicos no son violentos, pero se enfrentan a adultos [...] cada uno tiene una personalidad, una forma distinta. [...] de proyectar la clase, del trabajo de aula y algunas son muy autoritarias [...] nosotros no nos escuchamos y hablamos a la vez y [...] si entre nosotros somos así [...] que le estamos transmitiendo a los chiquilines [...] hay un deterioro en la docencia [...] hay compañeros que los han robado, los han tirado, los han lastimado, a los chiquilines todos los días [...] una «ceibalita» [...] conoce a fulano [...] está en el Hogar Huerta [...] en el liceo [...] un chico mató a una persona [...] por orden del juez tiene que ir al liceo y volvió a nuestro liceo, una compañera se desarmó [...] capaz que está bien, fue la primera vez que pasaba y sacudió mucho al cuerpo docente [...] tenemos uno que era de la banda del marrón [...] con prisión domiciliaria [...] esas cosas [...] 20 años atrás eran impensables...».

D8 Sebastián.

¿Hay situaciones de violencia?

«... Ud., sabe, le cuento una anécdota [...] tocó el timbre de salida [...] salen 2000 alumnos, se armó una trifulca afuera [...] el tema de la violencia yo lo trato a través de la música. [...] el análisis que hicimos entre todos fue que justamente que si logran hacer autocontrol [...] celos ya se tienen [...] y ver que el otro tiene un mundo que no es igual al mío [...] a través de la música empezamos a contribuir con la posibilidad de poder controlar esa impulsividad, justamente de agredir, un poquito de comprensión, eso es un freno para mí; los toqueteos, los empujones, pasan en los pasillos, pero no dentro de la clase...».

¿En el liceo hay situaciones de violencia?

«... Sí, tal cual, hay situaciones inclusive con los padres, ¡se ha recibido amenazas a las propias adscriptas por los padres! [...] por notas bajas [...] sí pasa violencia entre instituciones [...] los de la UTU van a esperar a la salida a los de 4.º [...]. En [localidad del interior] también está el Liceo 2, que tiene un nocturno [...]. Está con gente de contexto crítico [...] esa tendencia a respuestas medio groseras, es para gente mayor, entonces el choque de edades son casos muy puntuales [...] se encontraron [en el artístico] con personas que no están preparadas para enfrentar discapacidad [...] y cayeron denuncias, el profesor me grita, el profesor no me enseña bien [...] que [...] estén cubiertos los puestos [...] esa es la interna [...] tienen problemas motrices, gente con retardo [...] ese no es perfil para 5.º artístico...».

Al provocar en el docente que explore sobre la violencia surge, en primer lugar, el utilizar los mecanismos defensivos de intelectualización y racionalización, en cuanto desde lo societal se le exige un rol a desempeñar.

Este rol es asumido en solitario, frente a su clase, con su grupo. Cuando esta aparece el acento está puesto en la intervención y en el diálogo. Los caminos que emprende es, por un lado, tender a colocar al estudiante en un lugar, buscar un cambio de actitud e instaurar una filosofía del «sí puedo» o, por otro lado, colocarse en el lugar desde el cual comprende que el docente tiene un poder, que puede ejercer una violencia simbólica y silenciosa, en el sentido de que es la que desde las organizaciones educativas se ejerce sin cuestionar, como es el sancionar al alumno y que puede llegar en los casos extremos a la exclusión del estudiante.

La enumeración de situaciones fue significativa; el docente refirió en forma de anécdotas las que vive. Surge fundamentalmente la alusión al contexto social crítico de pobreza, violencia y exclusión, en un país que ha ido cambiando su paisaje y en tanto ha facilitado a través de los medios de comunicación el uso de un lenguaje procaz y directo, que descoloca al profesor y provoca el mecanismo de idealización de las situaciones de enseñanza-aprendizaje anteriores, donde parecería exenta de agresiones y violencias y en donde la organización educativa era el lugar de pasaje hacia la educación «superior».

Paulatinamente se comienza entonces a integrar, por un lado, la violencia ejercida en la organización educativa por parte de los que dirigen la enseñanza que no actúan ante situaciones de violencia ejercida por el docente hacia los estudiantes y, por otro lado, del sistema jurídico que al pretender no estigmatizar al adolescente que ha cometido delito lo «devuelve» al mismo liceo y a la misma clase. En ambos casos generando situaciones conflictivas, que surgen de la ausencia de consenso sobre cuáles son las formas de inclusión en caso de violencia social extrema.

En otro nivel, en el contexto institucional, el liceo debe dar cabida a esos estudiantes que en el pasado no se incluían en el sistema educativo, si querían estudiar se generaban programas especiales para ellos, en el establecimiento donde estaban internados. Y finalmente, es en el entorno del liceo el que aparece como un campo propicio para el enfrentamiento, las acciones de violencia, los robos, a los cuales se ven sometidos los estudiantes y profesores. En este territorio surge una novedad, la inclusión del género femenino en las agresiones físicas.

La violencia intrafamiliar

Se trata de indagar sobre esta temática y su elucidación por parte de los docentes.

D_I Ernesto.

¿Has visto la violencia familiar?

«... tenés una realidad de los chiquilines que no ven a los padres prácticamente, los ámbitos de socialización con la familia está muy quebrados [...] tenés una realidad que los chiquilines que ahora que terminan las

clases siguen yendo, están un rato, porque es el único ámbito de socialización [...] los padres que vienen, lo que sucede muchas veces, es que vienen los padres de los chiquilines que no precisarían venir tanto, después tenés los padres que son padres ausentes y que te cuesta muchísimo que vengan...».

D2 Sofía.

¿Y violencia en la familia?

«... situaciones de violencia psicológica [...] más acá en el privado, situaciones desgraciadas, situaciones familiares [...] que los chicos están solos [...] en el liceo como en UTU es difícil, salvo que trascienda, no hay reunión de antecedentes [...] queda en la adscripción a veces la información familiar y privada, hay que ser muy cuidadoso de la forma que se maneja [...] muy discreta, porque son situaciones muy dolorosas, hay que ver hasta dónde uno tiene que hablar y dónde está el límite...».

D3 Elena.

¿Y la violencia familiar?

«... Hemos tenido casos en que los alumnos le cuentan a la adscripta y ella llama a los padres, los docentes no, quedan en el cuerpo docente o en las coordinaciones o en la parte de dirección, incluso este año una madre fue a buscar furiosa a su hijo como dos veces a Español y le dijo, incluso, “te voy a matar”, le pegó una cachetada en la cara y fue el comentario [...] pero nada más [...] nunca se habló...».

D6 Elisa.

¿Y la violencia familiar?

«... El tema de la familia [...] la UTU llama si el alumno empieza a faltar, dejan un número celular, pero dan un número falso para que no los molestes [...] entonces la institución pasa a ser un depósito de adolescentes [...] yo te lo dejé, hacete cargo, no me vengas con problemas [...] en la UTU hay ausencia de la familia, no de todos, pero se nota mucho [...] siempre son la queja docente, bueno vinieron los padres de los chicos que se portan bien [...] en el liceo [...] al ser una localidad más chica, también se da de mayor contacto [...] hay mayor contención...».

D7 Sandra.

¿Y la violencia familiar?

«... Violencia doméstica, chico que el padre es un “patovica”³⁶ y que se escapó de madrugada le habían dado una paliza bárbara [...] ellos ven en el profesorado que lo pueden proteger [...] los padres son ausentes [...] el otro día me reía [...] ¿Ud. se cree que mi padre va a venir? [...]. Está trabajando, ni loca...».

36 Se denomina así al portero de los *pub* donde son seleccionados por su fuerza física para impedir entrar, sacar del local e incluso golpear.

El pensar en torno a la violencia familiar elicita el lugar del grupo familiar en el proceso de subjetivación en una tarea con una dirección que implica la apoyatura hacia las elecciones vocacionales como un proyecto que lo incluye como ciudadano, adaptado para la reproducción social del sistema, por tanto «marca» en los procesos identitarios. Por lo que en su transparencia se privilegia la tarea de socialización. Los mecanismos que subyacen son la racionalización y la intelectuación, que conducen a, por un lado, la proyección de sus propios ideales de clase y, por otro lado, lo remite al contexto y al lugar de familia de los alumnos.

La institución educativa aparece fragmentada en dos grupos: el docente de aula y el adscrito, y esta escisión mantiene clausurada la elucidación y resolución de los conflictos en un solo grupo, y por tanto remite a pensar en lo no dicho, aquello que aun circulando a través del rumor quedó enclaustrado en lo no pensable.

Así la violencia familiar atraviesa a la institución educativa, y las situaciones cotidianas con su cuota de violencia física y psicológica queda en el lugar donde son depositarios y receptores de la misma, sin poderse procesar colectivamente. Es por ello que vuelve a proyectarse y depositarse en el contexto crítico y el proceso de negativo alcanza también a invisibilizar la violencia estructural del sistema.

Los efectos en la salud

D1 Ernesto.

¿Crees que el trabajo ha afectado la salud?

«... es como que sentís en jaque todo tu trabajo [...] trabajo de varios años [...] para uno es duro, uno intenta pararse firme ante la situación, y va muy al instinto, no hay una receta [...] y las situaciones de violencia bastante complejas que te terminan minando porque es la carga psicológica, de presión psicológica a la cual estás sometido durante todo el año [...] que vos estás al borde de quebrarte [...] pero vos no te podés quebrar porque sos el referente [...] son cargas emocionales muy importantes . [...] termina siendo uno y ocupando un lugar que es muy complicado [...] porque te respetan o te visualizan de determinada manera, es bueno, es gratificante [...] pero vos sos pasajero, yo soy un pasajero en la vida de ellos...».

D2 Sofía.

¿Has tenido situaciones de salud referidas al trabajo?

«... No, las gripes normales, las licencias han sido más por maternidad que por enfermedad [...] hace tres años yo tenía 51 horas de clase [...] eso mentalmente [...] bajé un poco las horas, si tuviera que dar clases todo el horario de trabajo sí estaría loca a esta altura, porque claro, diferentes lugares, diferentes grupos...».

D3 Elena.

«... No, ahora ando con problemas, me ha tocado la rodilla, hace como 20 años tuve una disfonía, cuando me tocó el liceo [...] se ve que impos-
taba mucho [...] me fui al médico y me dijo “si sigue forzando la voz se
le va a formar un callo en las cuerdas vocales” y entonces opté por bajar
el tono de voz, yo soy de hablar fuerte y de hablar, hablar, hablar, ahora
lo que hago es caminar por la clase o me pongo en el medio».

D4 Mirta.

Frente a la situación del trabajo, ¿crees que ha afectado tu salud?

«... Sí, me enfermé [...] un punto débil es la garganta [...] llagas o afo-
nías [...] hablo mucho al aire libre [...] tuve mucha jaqueca yo [...] tra-
bajar era imposible [...] ahora tengo hipertensión por la menopausia
[...]. Desaliento [...] un desgaste del multiempleo, que ganan mal, que
trabaja mucho, se desmotiva, cae en la rutina, cae en la amargura, en la
depresión...».

D5 Marta.

¿Has tenido problemas de salud?

«... Problemas de salud no he tenido, la docencia es algo estresante,
cansador [...] a los adolescentes uno se tiene que ir acostumbrando...».

¿Hubo docentes que se enfermaron más ante las situaciones de violencia?

«... Estrés, con licencia médica [...] no puedo creer que vino de vuelta.
[...] siempre es el tema que tendría que haber equipos de psicólogos
para atender a los docentes, qué pasa con nosotros [...] y entonces la
catarsis es la sala de profesores [...] depresión, angustia, el no querer ir
a la institución [...] que cada día cuesta más venir [...] venir a clase es
como una tortura [...] porque está el cansancio típico de la altura del
año, mucha licencia médica por depresión de muchos compañeros...».

D7 Sandra.

«... Bueno a mí me pasó hace cinco o seis años [...] una crisis depresiva
[...] dijera una compañera: “bienvenida a la realidad” [...] no nos ade-
cuamos a la realidad que ellos viven [...] y ha habido compañeros muy
jóvenes que han tenido problemas severos [...] no han venido a trabajar
en todo el año, incluso una compañera [...] hacía años que estaba tra-
bajando, se fue del liceo [...] la resonancia es más bien emocional [...] yo
trabajo en la mañana y en la tarde, la mañana es muy poblada, la mañana
me estresa [...] y llego a la tarde y realmente siento vocación docente,
son chiquilines con más carencias, con más problemas, pero que tienen
como otra estima por el docente [...] y que tus propios alumnos [...] era
impensable, porque [...] el alumno está ahí, está ahí porque lo mandó el
juez [...] la enfermedad es la enfermedad mental...».

D8 Sebastián no ha presentado situaciones de enfermedad o síntomas por su tarea docente.

Aparece la resonancia de «la carga psicológica» en el ejercicio del rol; el emergente que ilustra la situación «soy un pasajero» alude a los procesos de invisibilización y naturalización de las condiciones y medio ambiente de trabajo, con la excesiva carga horaria, en diferentes instituciones. Así el trabajo docente se encuentra en «jaque», con mecanismos que aluden a las transacciones que deben realizar al contactarse con el contexto social crítico signado por la violencia social en el cual desarrollan su actividad.

Es así que la resonancia se ubica en la esfera mental y en el nivel personal donde los docentes la vinculan a trastornos «propios» y se visualiza como un proceso «natural» al cual «se tiene que ir acostumbrándose».

Lo que pueden visualizar como efectos son las enfermedades profesionales que se identifican en cuanto al ejercicio del rol, como las disfonías y los problemas de garganta, donde la intervención «médica» recomienda medidas personales en vez de pensarse como resultante de las condiciones y medio ambiente de trabajo.

En el mismo sentido es que es preciso ubicar la depresión, la angustia y el estrés vinculadas con su tarea, donde surge como emergente «bienvenida a la realidad», que como analizador privilegiado denuncia la «resonancia emocional» que producen los contextos sociales signados por la violencia social a las que se ven sometidos, se sitúa también como impensable y como caja de resonancia de la esfera mental que se sintetiza en el emergente: «al borde de quebrarte», por el «cansancio», por el «desaliento», que cada día hace que resulte «difícil» «venir a clase», lo «estresante».

Se señala así el emergente «cada vez te cuesta más venir» como el analizador privilegiado del enlace entre lo subjetivo y lo colectivo. Así el mecanismo que se utiliza es el de negativo de una realidad que es preciso colocarla en la esfera personal del sujeto tal y como se plantea desde los organismos de seguros, y proyectarla y depositarla en situaciones puntuales de extrema violencia, en tanto deniegan las condiciones de producción y reproducción social a los que están sometidos los docentes.

Es en el emergente «somos insolidarios» que se denuncia que si el hacer/ser docente se construye y reconstruye en la relación con los otros, si lo que intermedia es el multiempleo, la incertidumbre, lo que prevalece es el miedo, el recelo, el «otro» deviene en enemigo. Asimismo, la rotación, el multiempleo, contribuye a procesos de fragmentación y aislamiento de los docentes y a la disolución de los sentimientos de cooperación, solidaridad e identidad colectiva; es allí donde se patentiza la fragmentación y fragilización que se visualiza en el vínculo entre los docentes y procede de la ruptura de la trama social.

Discusión

El análisis del discurso producido por este colectivo de docentes ha dibujado un paisaje, a partir de allí se generó un modelo, en el entendido de crear un artificio teórico que diseñe una manera de acercarse a esta «realidad» sin la pretensión de que se constituya en la «realidad», establecer el alcance y los límites que impone los conocimientos alcanzados y fundamentalmente la implicación y sobreimplicación que conduce a comprender que se seleccionan e interpretan datos según la aproximación filosófica, epistemológica y teórica específica que posee el investigador.

Se ha planteado una unidad de análisis que está constituida por el docente y su contexto laboral. Se parte de analizar en interdeterminación e interconexión dialéctica el contexto social, cuyo basamento lo constituye el Estado nación; el conjunto de organizaciones e instituciones que constituyen la ANEP, incluyendo el nivel familiar por el rol social que desempeña y el proceso de subjetivación en este colectivo, en el que se destila a nivel de la subjetividad las producciones imaginarias sociales de la violencia y los efectos en la salud. Se presenta en el cuadro 4 el imaginario social de la violencia que se desplegó en esta red de docentes.

El contexto social

El Estado uruguayo establece en la Constitución de la República Oriental del Uruguay (1967) la «... asociación política de todos los habitantes comprendidos en su territorio...» (capítulo I, art. 1.º), se constituye como «... libre e independiente de todo poder extranjero [...] la soberanía radica en la nación [...] con el derecho exclusivo de establecer leyes...» (capítulo II, art. 4.º). Se plantea la libertad de culto y especialmente se establece que se «... procurará la integración social y económica de los Estados latinoamericanos» (capítulo IV, art. 6.º). Los «derechos, deberes y obligaciones» que se consagran son el de «... ser protegidos en el goce de su vida, honor, libertad, seguridad, trabajo y propiedad...» estableciendo que «...todas las personas son iguales ante la ley...» (sección II, capítulo I, arts. 7.º y 8.º).

Esta institucionalidad fue quebrada el 27 de junio de 1973 cuando asume un gobierno cívico-militar, de allí en más estas garantías fueron suspendidas. En 1984, por voto secreto, el pueblo dijo «No» a la reforma constitucional para mantener la Junta Militar en el gobierno. El 1.º de marzo de 1985 asume el presidente elegido, luego del llamado Pacto Militar, que condujo a promulgar la ley de nulidad de la pretensión punitiva del Estado a juzgar los actos y los procesos

(cárcel, tortura, desaparición y exilio) llevados a cabo en el período dictatorial. Sluzky (1994) había señalado sobre la violencia política cuando el Estado se vuelve de protector a perseguidor y sus efectos en la salud. Sobre este territorio se construye un hilo de las múltiples tramas de la subjetividad.

Cuadro 4. El imaginario social de la violencia

	Emergentes	Imagen	Salud
La tarea:			
Inicios	« <i>impasse</i> »	«uniforme»	«miedo»
Hoy	«la cancha»/«la chacrita»	«la cancha»/«la chacrita»	
		«desvalorizado», «deteriorado»	
		«desafío»	
	«referente ético, profesional y pedagógico»	«llegar con la soga sobre el cuello»	
	« <i>feeling</i> »/«entusiasta», «guionista»	«el equilibrio»	«no enfurecerte»
		«lucha encarnizada»/«guerra»	«no caerte»
	«etiquetamiento social»	«sagrado», «divertido»	«desgastante»
	«defensa»	«defensa»	«agotador»
	«el recelo»	«insolidarios»	

Fuente: Elaboración propia

Se visualiza en la narrativa de los docentes que perdura el contexto sociohistórico de un país que fue «marcado» por el proceso dictatorial, este ha provocado rupturas en el entramado social y hace «marca»; es posible aún hoy comprobar el impacto en la subjetividad «... nací en [ciudad del interior] en el año 76, y a los seis meses a mi madre y a mí nos sacaron del país...»; «... yo tuve un *impasse* del exilio, tuve exiliada nueve años...».

Así el emergente *impasse* se constituye en analizador de los procesos de subjetivación porque diagrama un espacio muerto, transitorio, en un tiempo y espacio delimitado por un «entre», que señala un antes y un después que deja su huella en el hacer/ser. El magma de significaciones que en su polisemia produce remite en su múltiple resonancia como un «atascamiento» —en el sentido de un obstáculo— que se ha evocado en la narrativa en sus diversos planos; un proyecto de país que irrumpe provocando cambios desde la institucionalidad, «... yo hice el IPA en tres años [...] era la época de la dictadura...»; de un colectivo donde se señala la ruptura en su trama vincular docente, «... íbamos a una práctica de observación de una institución, nosotros elegíamos el grupo como podíamos...»; de una familia que se vio transversalizada, «... la familia cuando uno vuelve no es la misma...»; de un sujeto que vio interrumpido su proyecto, «... yo hice otra cosa, estuve estudiando [...]. Estuve en Hungría, y estuve haciendo un trabajo de investigación sobre Gramsci...». En otro sentido se le iguala a «crisis» que ha tenido que resolver, en estos casos a través del exilio, como «un punto muerto», o en la

inclusión de un sistema que no reconoce ni lo reconoce, «ya no es lo mismo». El telón de fondo es el miedo, el desgarró, el desarraigo, «... era otro Uruguay, otros “gurises” [...] había otra forma de dar clase también...».

El mecanismo que prevalece en este colectivo docente es el de idealización de un tiempo pasado y la confrontación a un hoy que se vivencia como desvalorizado y desjerarquizado que introyectado se manifiesta en que «... el hacer docente está muy deteriorado, muy desvalorizado por nosotros mismos...».

El docente percibe la incidencia a nivel de los contextos sociales del impacto de las políticas neoliberales impuestas, como plantea Vidart, G., que luego de un crecimiento económico «dio lugar a una prolongada recesión que desembocó en la crisis del 2002, la caída del producto bruto interno (PBI) y un notable aumento de la desocupación, fuga de capital y corridas bancarias. Los impactos condujeron a niveles de pobreza» (2009: 124). Así se rememora por parte de los docentes el cierre de un conjunto de establecimientos fabriles, el cambio en el alumnado y su proceso de pauperización creciente: «... zona cambió mucho, esa zona de trabajadores de [...] de los textiles que estaban por [...] hasta que se fue cerrando y se fue formando asentamientos...». Se dibuja lo que se ha constituido y se ha denominado un «contexto social crítico», que define a los espacios carentes de infraestructura básica, así se designa «asentamientos irregulares» a los lugares que estos marginados y excluidos son condenados por el sistema a ocupar.

El contexto social donde se ubican los establecimientos educativos se muestran en un paisaje heterogéneo, diverso, sin embargo surge predominantemente la homogeneización en la mirada de un contexto crítico el «... liceo [...] zona pauperizada [...] el asentamiento...»; «... es un liceo de aluvión [...] con un entorno muy complicado, vos no tenés comunidad...». La figura emergente del discurso es el «asentamiento», que evoca a un «lugar» que se encuentra fuera del margen, así es vivenciado como transversalizado por las «invasiones» de individuos y grupos como un afuera que se cuele en un adentro a nivel fáctico, que conduce a un lugar sin una frontera «... la gente empezó a cruzar...». Es posible visibilizar como a nivel ilusorio se recordaba que en el pasado los establecimientos se constituían en un refugio jerarquizado y valorado. Así la exclusión social se constituye en la figura fantasmática que el sistema capitalista genera y hace circular en el *socius* con la cuota de incertidumbre y miedo que produce, que origina sus «marcas» y que se visualizan en la huella del hacer/ser de los docentes. Es posible pensarse también como mecanismo proyectivo que invisibiliza su propia inserción en el sistema educativo, «... es que no sabemos si el año que viene vamos a estar otra vez...».

En otra línea, Rodríguez Zidán (2008) había señalado en su estudio que la formación de los profesores estaba ligada al modelo francés y regida por la Udelar y que en el proceso actual es posible poder establecer que se ha «realizado una enorme transferencia de esfuerzos y responsabilidades, reduciendo el costo salarial de los docentes, transfiriendo de esa manera los gastos de inversión necesarios para atender al aumento de cobertura» (2008: 9). Así se recoge en las entrevistas que «... antes de 1.º a 4.º tenía una secuencia del alumno, era el

mismo profesor [...] ahora ni el docente ni el alumno sabe a dónde va a parar...»; «... la conducta, el comportamiento, la circulación de los alumnos [...] es nuestra responsabilidad...».

Esto ha creado un escenario del «miedo», por un lado, por lo que ha quedado como resto de un pasado reciente que ha instaurado un sistema de relacionamiento que ha generado, como plantea Vidart, G. (2009), un etnocentrismo de signo negativo, que condujo a conductas de represión. Así es evocado en los docentes el período vivido: «... yo empecé en el año 84 [...] las épocas han cambiado, el público era diferente...»; «... yo hice el IPA en tres años [...] era la época de la dictadura [...] con mucho miedo...»; «... dictadura [...] había que controlar los chiquilines, el pelo corto y la corbata, el uniforme...». Por otro lado, el mercado de trabajo con un elevado desempleo estructural, que afectó más a los sectores de baja educación, fue lo que contribuyó a la exclusión y remite a señalar «... yo siempre les digo que los pobres lo que tenemos es el estudio y es lo que nos permite una mejor calidad de vida...».

El impacto en la salud de los docentes se visualiza en el fragmento que subraya «... la docencia te exige un gran equilibrio, no enfurecerte, no caerte, tampoco ¡a qué divino los alumnos!...». Se plantea el escenario del miedo como uno de los efectos en la salud docente, en la medida en que es transversalizado por los efectos de la dictadura, que aún perdura, y por los mecanismos institucionales que se instituyeron.

En el censo (ANEP, 2007) se plantean las líneas políticas que implica una educación para toda la población, durante toda la vida, integral, de alta calidad y con igualdad de oportunidades. La realidad que surge señala las diferencias en el mercado de empleo entre Montevideo e interior; el mecanismo de ingreso y selectividad, que conlleva a presentar una población más envejecida; con mayor movilidad en sus traslados en Montevideo; el 59 % de titulados comprende un 53,5 % que son egresados del IPA; se visualiza una asociación entre dedicación horaria, compartimentación en paquetes horarios en diferentes centros y rotación, que dibuja dos tipos de centros en Montevideo: un mayor porcentaje de titulados, con antigüedad más alta, concentrado en barrios con mayores ingresos y en el otro grupo su opuesto.

En las entrevistas docentes se plasma la resonancia, por un lado, a nivel contextual en la elección anual de horas docentes, que genera el multiempleo como lo ha señalado las primeras investigaciones nacionales (Tomasina, 2006; Silveira Rondán, 2008), se visualiza como «... sabe que entra y sale [...] desaparece...»; en otro sentido esta resonancia remite también a la situación vivida en dictadura donde los docentes desaparecen del liceo, hacia el exilio, hacia la cárcel, etcétera, sin que se pueda hablar sobre ello.

Hoy, en ese contexto el hacer/ser los coloca a encontrar una manera de adecuarse, que se plasma en «... descubrí una veta [...] de irme al campamento [...] fue la *vedette* de mi carrera...». Es así que el emergente «campamento» remite en su polisemia a señalar, en un sentido, al «alojamiento» en referencia a la estancia

del docente, atravesado por el período de tiempo en el que transcurre en una institución educativa, lo que le ha conducido a una percepción de su transitoriedad, como lo ha procesado, vivenciándolo; en otro sentido, como «refugio» en el salón de clase, como lugar de anclaje de su hacer/ser, en el sentido de protección y satisfacción que se ofrece al docente y que se condensa en la imagen de un armar y desarmar año a año.

En el contexto social crítico, como señala Vidart, G. (2009), se habían convertido en instrumentos de profundización de las brechas de oportunidades a través del debilitamiento de la educación pública, el docente percibe que «... el nivel que se exigía, que ha bajado...».

Otro nivel que impacta en lo institucional es la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza, que ha producido en el contexto de la enseñanza media lo que se ha denominado como «masificación» con el incremento de la matrícula, es una fragmentación y diversificación que en la esfera macro aparece a nivel discursivo —y en su construcción histórica (Silveira Rondán, 2008)— en una estigmatización social de una de las instituciones. Así en la línea discursiva se visualiza «... Los programas son diferentes [...] hay [...] un etiquetamiento social, la currícula es otra...»; como emergente remite a pensar la educación, por un lado, en la atribución del rol de formador de sujetos aptos para insertarse en el sistema social y productivo. Por otro lado, y al mismo tiempo, como el lugar privilegiado, en tanto público, para albergar la población más vulnerable socialmente e incluyendo dentro del proceso de enseñanza la implementación de políticas sociales como paliativo. Así el docente percibe «... vos notás la diferencia antes del desayuno y después [...] porque muchos alumnos es lo único que reciben...». Al mismo tiempo que se fragmenta se deposita en una de ellas —UTU— como con menor nivel y por tanto depositaria de la población proveniente de los asentamientos, mientras que la otra —secundaria con su corte academicista— «debe» ser el lugar preservado para aquellos que aspiren a una «educación superior» y por tanto provenir de las clases sociales medias. Evoca por tanto a lo planteado por Barrán (1990) para la construcción del Estado nación, el sistema precisa para su subsistencia y perpetuación, controlar y disciplinar, que sea la educación uno de los sistemas que contribuya en la construcción del ciudadano apto para la reproducción social del sistema capitalista. Por último, como sistema público el docente percibe el descenso del nivel «... integré mesas de exámenes y no podía creer que el examen que aprobaban [...] cuando años atrás [...] no podían haber aprobado nunca...», y en la disociación como defensa se idealiza el pasado.

Las condiciones y medio ambiente de trabajo, desde la perspectiva de Neffa (2010), «marca» a la organización educativa con el diseño de establecimientos en tránsito entre una pedagogía que aún permanece representada por el símbolo e imagen del «banco fijo», tal y como señalara Castro (2007 [1942]), tendiente al disciplinamiento del cuerpo para el estudiante «... los bancos son individuales, que tienen una parrilla para poner la mochila...» y al docente como modelo disciplinante «... en la tabla de madera, que tiene cada grupo, ahí se adjunta una

cuadrícula del salón con los banquitos dibujados y en cada banquito fulanito de tal con su número de lista...»; y al mismo tiempo se le exige la construcción de herramientas innovadoras, algunas de las cuales se cuelan en los intersticios institucionales y así aparece como línea de fuga las «... clases abiertas, vienen alumnos y no son míos [...] son alumnos que otros docentes sacaron y andan bollando, buscando un lugar...», «... profe, ¿puedo entrar?...». Esto remite en la perspectiva de Pierbattisti (2006) que expresa que el proceso enseñanza-aprendizaje se vuelve lo más productivo posible impulsando una nueva forma en la labor del docente, generando una nueva figura que trasciende los límites impuestos por la organización: «el guionista».

Un capítulo que merece destacarse es el Plan Ceibal, política educativa democratizadora destinada a impactar sobre la población más vulnerable, que entregó en forma gratuita una *laptop* para escolares y liceales —denominación que reciben los alumnos del liceo— que concurren a la enseñanza pública. Rodríguez Zidán (2008), en su estudio, había señalado que la mayoría de los docentes tenían una imagen positiva del plan, sin embargo menos del 20% incluye en sus prácticas el uso pedagógico de esta tecnología.

En la narrativa de los docentes se visualiza el uso de las tecnologías desde un mecanismo de intelectualización, «... hoy actualmente el Plan Ceibal ha cambiado muchísimo la forma de trabajo...», que permite «hablar» como un dispositivo de poder/saber, «...yo sé que voy a destinar clases para que ellos seleccionen [...] después no tengo más remedio que corregir [...] el saber es poder...», «... porque por más que lo diga no es lo mismo que la imagen...». Por un lado, se jerarquiza el uso de la imagen, como lo ha señalado Sartori, como el tránsito del Homo sapiens al Homo videns; plantea que «hay que precisar que la información no es conocimiento, no es saber en sentido heurístico de la palabra» (1998: 4), el Homo sapiens se desarrolla en la esfera de los conceptos y concepciones mentales, *mundus intelligibilis* que no es *mundus sensibilis*. El impacto del «tele-ver», del video vivir, invierte el avance de lo sensible a lo inteligible. En el Homo videns el lenguaje conceptual (abstracto) es sustituido por un lenguaje perceptivo (concreto), para él lo no visto no existe. «El Homo sapiens comprende sin ver, el Homo videns ve sin comprender» (Sartori, 1998: 4), remite por tanto a la construcción de un nuevo sujeto que va a impactar en el hacer/saber/ser del docente.

Por otro lado, y al mismo tiempo, se percibe el uso que privilegian los estudiantes de las redes sociales «... Facebook, Facebook, Facebook [...] tengo que mediar [...] y hacer acuerdos [...] vamos 35 minutos y los últimos 10 [...] se queden con el Facebook...». En el énfasis puesto resalta, como plantea Guattari (1998), como el capitalismo mundial integrado genera los espacios donde se moldean procesos de subjetivación mercantilistas y «maquínicos», y como plantea Pichón Rivièrè (1985b), hacia la adaptación pasiva de la realidad, con su utilización en el contexto del liceo —es donde pueden acceder gratuitamente a Internet—, y por ende a las que el mercado difunde un nuevo mecanismo de relacionamiento —mediatizado—, el encuentro virtual entre los estudiantes y su popularización. Por

otro lado, aparece una nueva forma de vínculo intermediada por la tecnología: Facebook, nueva no solo por la tecnología que lo produce, sino también en cuanto a los mecanismos subjetivos que se ponen en juego. Los protagonistas asumen un rol. Es una negación de la soledad, de la impotencia de mantener vínculos sociales, pero es un mecanismo que actúa a la vez como defensa, en tanto garantiza la distancia y el anonimato (Matrajt, 1997), cada protagonista le proporciona al otro la información, en la cual fabrica una identidad.

Es posible poder visibilizar el impacto que genera en los docentes, con su cuota de ambivalencia, por un lado, la idealización, «... estoy deseando que arranque el año [...] vamos a tener computadoras...», que conlleva que cada estudiante posea la herramienta, «... haciendo en PowerPoint...»; por otro lado, también su inclusión innovadora aparece, «... *show* [...] tenemos una unidad que es todo con computadora, entonces yo les proporciono sonidos y ellos tienen que hacer en forma rítmica trozos de música por computadora...».

Así el docente confrontado a una nueva situación de trabajo, integrando la formación en otras disciplinas como parte de una nueva identidad que se les delinea desde las políticas educativas implementadas por las autoridades de la enseñanza (Pierbattisti, 2006) —en el sentido de incorporar las tecnologías—, aparece su uso fragmentario como «asignatura» para el entrenamiento en la construcción de PowerPoint e incluir las búsquedas en «... el portal educativo uruguayo...». Como imagen surge el «emergente» *show* que remite a pensar, por un lado, como plantea Delors (2003), en el uso de pedagogías creativas, flexibles, críticas y, por otro lado, también en el ámbito docente a la lucha por la estabilidad en el trabajo, la «defensa» que tiene que mostrar frente a las autoridades sobre la calidad y pertinencia del trabajo docente que se ha ido desvalorizando.

Es en este contexto que conducen a un movimiento que, por un lado, genera inclusión social, «... a mí me llama la atención que pidan para entrar a mi clase...»; «... profe, ¿puedo entrar?...», pero, por otro lado, se traduce en exclusión por la deserción estudiantil, «... en la noche tenemos un problema de deserción muy importante...», y también provocada por la aplicación de políticas burocráticas, como lo señalan Martínez, Collazo y Liss (2009), que son aplicadas por los docentes, «... la sanción, la suspensión, te echo de clase...».

Con este telón de fondo es que se ha observado la permanencia de conductas discriminatorias de unos sobre los «otros», alimentadas por el prejuicio, y aparece en el discurso un centro de formación idealizado, el IPA, que desde sus inicios se había consagrado a la formación de profesores, con un sesgo academicista, cuyo símbolo social jerarquizado lo constituye la Udelar, por su rol de gestor histórico, «... entre las instituciones hay un hermetismo muy grande [...] sí preparamos gente [...] los de secundaria que pasan a la universidad, eso marca la institución...».

Se vislumbra en el discurso docente un mecanismo de denegación de la realidad, que impide percibir el doble quiebre institucional sufrido por la educación en el Uruguay, por un lado, por la dictadura y, por otro lado, en los procesos

democráticos introduciendo las sucesivas reformas educativas que han generado múltiples centros de formación «... hay un grave error con respecto a la reforma [...] los chiquilines del interior pudieron estudiar...», e incluso en los intersticios de lo social e institucional surgen también «los idóneos», «... ingresé por llamados abiertos [...] me transformé en un referente local...», y las formaciones en otras instituciones que permite hoy encontrar 9 centros de formación docente como lo señala el censo realizado.

Así la compleja situación visualizada por los docentes conduce a seleccionar al emergente de «hermetismo» que en su polisemia remite a la «impermeabilidad» de los establecimientos educativos que conduce al «aislamiento», a la «inaccesibilidad» que alude a lo incomprensible. Se traduce en los discursos, se cueca, como lo establecen los estudios de Martínez, Collazo y Liss (2009), en un modelo economicista de corte capitalista, donde se funda —en cada organización educativa— en la propiedad de las herramientas y materiales como «reserva» exclusiva de ese liceo, sin compartir —en tanto público— con otras organizaciones educativas, aun sean liceos en la misma localidad, «... yo voy con todo lo mío [...] tuve que apelar a tener mis propios equipos [...] pero claro hay gente que es docente, pero no es de compartir...», «... las cosas del Liceo 1 no se prestan al Liceo 2...».

El proceso de negativo de la realidad conduce por tanto a la escisión y fragmentación que se sostiene en los mecanismos de idealización y el control omnipotente.

La familia

La familia se constituye en el Estado uruguayo en la Constitución de 1967, donde se establece que «la familia es la base de nuestra sociedad» (capítulo II, art. 40). «El cuidado y educación de los hijos para que alcancen su plena capacidad, corporal, intelectual y social, es un deber y un derecho de los padres» (capítulo II, art. 41), por tanto se instituye como grupo-institución, grupo en el sentido «pichoniano» de conjunto de individuos que reunidos en tiempo y espacio común los convida una multiplicidad de tareas, e institución en el sentido de sistema privilegiado de inclusión/exclusión, y en tanto también ocupa el «lugar» del cumplimiento del mandato y encargo social de la creación de sujetos aptos para el sistema y la reproducción social capitalista en el cual se insertó el Uruguay.

Así surge en el relato docente como «... me decía siempre mi abuelo, que era profesor...». Por ello, una de las tareas a desarrollar es tendiente a direccionar el proceso de subjetivación, que lo incluya como ciudadano, y por tanto «marca» la elección vocacional siguiendo una línea, «... viniendo de familia que la mayoría ejerció la docencia...», sosteniendo otra «... yo le decía a mi madre: “voy a ir al IPA”...». Por lo que insta a los hijos a inscribirse en el período correspondiente a una estructura educativa, señalando otro «hilo» de los modos de subjetivación.

Es preciso también elucidar sobre la violencia familiar, ya que en el perfil delictivo del Uruguay, como lo señala Vidart, G. (2009), es la modalidad más

extendida que padece la sociedad uruguaya. Asimismo, la encuesta realizada por el Mides (2007) acerca a una realidad donde el 63% de los adultos tienen como modalidad de resolución de conflictos actitudes de violencia, que se evidencia en los sectores medios como violencia psicológica y en los sectores más bajos como violencia física en forma predominante.

Se ubica en el discurso de los docentes a percibirlo como que «... tenés una realidad de los chiquilines que no ven a los padres prácticamente...»; «... padres ausentes...», y al mismo tiempo exige en el rol que «... hay que ser muy cuidadoso de la forma que se maneja [...] muy discreta, porque son situaciones muy dolorosas, hay que ver hasta dónde uno tiene que hablar y dónde está el límite...» de un «tema delicado», que conduce a plantearse, como expone Loureau (1975), en relación con el análisis institucional, sobre lo impensado, lo no dicho.

Remite a la línea discursiva de esto «no se habla», con un mecanismo de negativo aunque estalle en sucesos en el propio establecimiento, «... una madre fue a buscar furiosa a su hijo como dos veces a Español y le dijo, incluso, “te voy a matar”, le pegó una cachetada en la cara y fue el comentario [...] pero nada más [...] nunca se habló...».

Lo no dicho conlleva también a que quede doblemente fragmentado y plegado, por un lado, en el ámbito privado de la familia, y por ende de constituirse en el direccionador de los procesos de subjetivación, en línea con el sistema social dominante discriminatorio a través del disciplinamiento. Por otro lado, en el ámbito de la organización docente con la intervención privativa de adscriptos y de la dirección en un proceso de depositación en el contexto social y que transversaliza las organizaciones e instituciones del sistema y se destila en los discursos de los docentes, «... en el liceo como en UTU es difícil, salvo que trascienda [...] queda en la adscripción...», «... la UTU llama si el alumno empieza a faltar, dejan un número celular, pero dan un número falso para que no los molestes [...] entonces la institución pasa a ser un depósito de adolescentes...». Así paulatinamente se ingresa también a reconocer la violencia doméstica «... chico que el padre es un “patovica” y que se escapó de madrugada le habían dado una paliza bárbara [...] ellos ven en el profesorado que lo pueden proteger...».

El territorio diseñado por estos docentes muestra las «marcas» desde un pasado reciente que ha dibujado un *impasse* en el tránsito de este hacer/ser. Este se señala como un espacio heterogéneo, con diversidad de contextos, donde el proceso de homogenización se produce en la «mirada» de un contexto crítico, entorno pauperizado, marcado por los «asentamientos» y su inclusión en condiciones y medio ambiente de trabajo, marcado por el símbolo del «banco fijo» —señalado por Castro (2007 [1942])—, marca y signo de la violencia simbólica que atraviesa los mecanismos de inclusión/exclusión, a través del disciplinamiento del cuerpo y del espíritu (Barrán, 1990), y se visibiliza su «marca» en la subjetividad, en el sentido que lo propone Fernández (2006), como «las formas de un dominio» (1990: 12), que cristaliza modos de subjetivación instituidas y en los restos se producen las líneas de fuga donde se cuele modos de subjetivación

instituyentes, que se van desplegando en la narrativa de los docentes, que conduce a introducir otras líneas que se desplegaron en el saber/hacer.

Subyace un mecanismo de denegación de la realidad que destila un escenario del miedo que fue transversalizado por el pasado reciente. Es el emergente «uniforme» que lo denuncia, y la percepción de un «otro», que es transversalizado por una organización educativa que sostiene una política basada en la educación pública integral, «durante toda la vida», que invisibiliza en el hacer/ser la rotación y transitoriedad del acto docente visualizada en el emergente/imagen de «campamento», en el «etiquetamiento social» que ha colocado la fragmentación en diversas organizaciones de formación docente y depositado en dos organizaciones de enseñanza media que son las encargadas de discriminar y controlar el «pasaje» de los estudiantes, con la apoyatura de la institución familiar, sostenido por los mecanismos de idealización, narcisismo y control omnipotente que la tarea del enseñar conlleva.

El contexto liceal

Es a lo largo de la narrativa que los profesores entrevistados han rememorado que se puede visibilizar como ejercitan su hacer/hacer/saber/ser —frente a las exigencias de un contexto sociohistórico que se le presenta como diferente— y han ido elaborando lo que podría constituirse como un sistema de pensamiento, que le definen una forma de actuar como profesional de la enseñanza y que se fue desarrollando en los diversos contextos laborales, «... porque la cancha es la cancha y ahí se ve si realmente tenés la pasta ...». Es la imagen de «la cancha» que remite en su significación a los diversos sentidos que le otorgan este grupo de docentes.

Es posible entonces historiografiar el recorrido desde un inicio formativo en los institutos de enseñanza. Estos se constituyen en el espacio —la cancha— donde es entrenado de acuerdo a dos líneas predominantes: por un lado, los planes de estudio y, por otro lado, la inmersión en instituciones educativas donde aprende «las reglas del oficio», en la línea señalada por Damien Cru (citado por Acevedo, 1999), cuando señala «hay colectivo cuando varios trabajadores participan de una obra común respetando las reglas» (1999: 2), que tienen una función cohesionante e identitaria, y en las «jergas del oficio» que designa Matrajt (2002), a aquellas que provienen de la lengua, como código unitario y total, pero no uniforme ni homogéneo, donde cada sujeto utiliza un sistema de signos y lo hace con características concretas. La jerga se utiliza para comunicarse con los miembros de un mismo grupo social, cambiándose el código ante los no iniciados (Danzat, 1929).

Así es posible reconocer en la narrativa que los docentes desenvuelven una multiplicidad de conocimientos, saberes y experiencias, que se emplean desde su formación docente y se continúa a partir de su nombramiento como profesor en los espacios institucionales constituidos por el liceo o la escuela o instituto de UTU, «... es un desafío [...] va mucho más allá de lo académico...» puesto que se desarrolla en ámbito privado del aula.

Es a partir de los desafíos que les presenta la tarea de enseñanza-aprendizaje que lo inducen a la implementación y al mismo tiempo creación de herramientas pedagógicas, y por ello surge el movimiento desde un modo de subjetivación histórico signado como único, homogeneizante, «... en aquella época se planificaba muy bien, se trataba de buscar herramientas y recursos...» que es sostenido por la idealización del pasado, estableciendo que no responde a los contextos actuales «... de lo que yo hice en el IPA a hoy, eso ha cambiado mucho...», y es al mismo tiempo aquel que le permite ir generando modos múltiples y heterogéneos.

En ese ámbito, es el emergente «el poder de la libreta» el que se transforma en un analizador y en tanto signo y sello en imagen que identifica a la función docente, y es en ese rol que lo constituye en el «referente ético, profesional y pedagógico», por un lado, como representante subjetivo de un imaginario social instituido y, por otro lado, se constituye también en representante colectivo, en tanto se invisibiliza el control ejercido por la organización educativa a través del control por la libreta, que en la lógica burocrática de las organizaciones se instituye como lo expresan «... como se empezó a exigir después de la dictadura, anotar una planificación punto por punto, de lo que íbamos a dar en la clase y las evaluaciones de los estudiantes...».

Se visibiliza el cumplimiento por parte del docente de un programa que mantiene una estructura homogénea y con horas semanales de aula, donde se explicita por parte del docente la construcción de un plan educativo, de las notas de los estudiantes, del desarrollo del mismo a lo largo del curso. Al mismo tiempo, ante los nuevos desafíos, surgen las reglas no implícitas «... el programa lo manejo libremente, selecciono los contenidos...», «marca» y sella también en la imagen emergente los efectos en el docente «... y ha costado muchas veces llegar con la soga sobre el cuello a cumplir con la totalidad del programa...».

En el aula el docente percibe que «... te respetan o te visualizan de determinada manera [...] pero vos sos pasajero [...] en la vida de ellos...», conduce a un percibirse también a ellos como docentes a través del emergente «sos pasajero» que denuncia los movimientos que se producen a nivel del sistema. En el múltiple significado remite a un tiempo que se distingue por lo «breve» en tanto se concretiza en un número limitado de horas que puede asumir en las elecciones de cargo, como «percedero» en cuanto al grupo o grupos de estudiantes que puede elegir, al mismo tiempo aludiendo a las suplencias, a los interinatos, convierte al hacer docente en un acto «efímero», tanto en las macroinstituciones como por el contenido de las asignaturas que se ofrecen, y que se destila en un significativo como «transeúnte» que remite a los traslados que realiza el docente y lo «huidizo» del tiempo.

Así también Pujol (2007) señala el trabajo docente como actividad inmaterial, donde el docente está ligado al Estado como empleador que asimismo este se coloca en generador de las políticas educativas. Se sostiene que a partir de 2005 en Uruguay se comienza a incluir a los actores —representantes docentes elegidos por voto secreto— para integrar el Consejo de Educación y los consejos descentralizados de primaria, secundaria y UTU.

El contexto de trabajo del docente, como se ha señalado, implica que se desempeña además en más de una organización educativa, en capital del país, en diferentes barrios, en capital departamental o en localidades, en un establecimiento o en varios, en sistema público o privado, que mantienen semejanzas y diferencias, por tanto universos heterogéneos y diversos, que genera condiciones objetivas y subjetivas, portadoras de sufrimiento y de satisfacción, que se traduce en la pluralidad del decir docente, «... la docencia es un tema muy personal [...] hay un tema de *feeling* con las personas [...] hay algo que no funciona [...] acá no salimos todos amigos [...] que se genera un clima amistoso...»; «... yo soy muy feliz con lo que hago...»; «... cada uno cuida su “chacrita”...» «... he tenido más alegrías que tristezas...», así la tarea docente aparece ligada al afecto (Betancourt, 1995, Neffa, 1995; Pujol, 2007).

Así se va construyendo un diálogo entre el investigador y el docente atravesado en el discurso por la presencia de un diálogo con el «otro», como sostiene Pierbattisti (2006), como identidad virtual atribuida, que sugiere que podría sostener la jerga del oficio —en tanto es una característica del habla observada en todas las entrevistas realizadas a los docentes—, y se convierte en el «convitado de piedra» en este vínculo, como lo establece Pichón Rivière (1986), que permite develar la estructura del vínculo. Se introduce en el discurso y aparece proyectado fundamentalmente en el estudiante como destinatario de su rol, «... al estudiante no le puede decir lo que no es, uno se tiene que mostrar con sus defectos y sus virtudes y ellos te van a querer así...»; «... si hay algo que me estruja el corazón [...] es el esfuerzo que hay que hacer para motivarlos...». También así ingresan los docentes de «otras» asignaturas, «... converso mucho [...] todas las asignaturas...»; «... combinamos con otros docentes...»; «... este año me llamó la atención que no hubo forma de moverlos a los profesores...»; «... tratamos de lograr ese vínculo, de tener al otro que te escucha, una escucha activa...». También las autoridades, así la figura del director aparece como que «... se hace poco cargo de nosotros...»; «... con colegas nos conocemos, con la dirección, los adscriptos, un liceo atípico...»; el inspector, «... la relación con la inspección en general es muy lejana...»; «... tenemos una inspección que es bárbara, porque está en la línea de que aunque no lo aprenda como vos quieras todo, que llegue a comprender lo básico...»; «... desde 2002 que no tengo inspección...», donde se despliega la complejidad y heterogeneidad de la tarea docente y se muestra en la trama vincular que se despliega en la tarea los múltiples atravesamientos institucionales.

Se juega entonces un tiempo y un espacio que, desde este nivel, lo constituye el liceo, la escuela de la UTU, y permean en el discurso con ese «otro» docente, la trama que se construye desde el compañerismo, la cooperación, el intercambio, «... mis primeras experiencias fueron en el liceo donde yo iba [...] el compañerismo...», en el cual subyace la idealización e intelectualización de un hacer/ser que paulatinamente va acercándose conjuntamente a la visualización de su tarea con una distancia que delata la movilización afectiva, «... pero pasa a otros colegas [...] que no se les da esa apertura...»; hasta «... el docente trabaja en

soledad dentro del aula...»; «... los docentes [...] tienen ese recelo, yo no entro a tu salón...»; «... en mi “chacrita” nadie se mete...»; «... se sienten perseguidos, que se sienten cuestionados por el otro, como vigilado por el otro...». Con la aparición de «un vigilante», que ingresa al territorio privado de relación educativa, la cancha se convierte en «la chacrita», denominación que condensa el espacio real e imaginario del quehacer cotidiano, signada por la filosofía de «libertad de cátedra» —que se mantiene como postulado que sostiene el saber/hacer docente—, entonces un «otro» que se constituye como figura persecutoria.

A nivel de los microespacios se juega el entorno del salón de clase, como sostiene Martínez, Collazo y Liss (2009), como organizador del trabajo docente en un espacio, en un tiempo, visualizado como «... el tiempo de esa clase [...] es sagrado...», en solitario, «... yo cierro mi puerta y soy yo...», donde se oscila en un continuum entre una responsabilidad individual, «... el docente es eso, todos los días vos estás conquistando un público...», «... construyo esa ida y vuelta, la enseñanza-aprendizaje...», con un sistema de obligaciones y derechos, que da lugar al contrato docente, «... yo tengo [...] un contrato grupal [...] a mí me genera eso derecho y obligaciones ...», y en el otro polo «... hay una negligencia a nivel de profesores [...] falta un profesor [...] váyanse [...] un vacío en la educación...», que incluso llega hasta la no atención del estudiante en una construcción identitaria que lo identifica como «... el alumno vaya a hacer sociales, eso es lo que provoca más dificultades en el aula...», que aparecía en el censo de docentes (ANEP, 2007).

En otro nivel este no atender, hace referencia a una realidad de hoy que se traduce a percibir a los estudiantes como diferentes, al que se ha evocado con un recuerdo idealizado del lugar de estudiante «... estábamos acostumbrados a aquellas clases donde vos dabas clase, los alumnos escuchaban [...] se entraba a la clase con la mentalidad [...] iba a recibir una clase y estaba en una actitud psicológica, proclive a escuchar y las clases eran más magistrales...». Y por tanto hoy que «... vienen a socializar...» implica también pensar —en tanto realismo fantasmático que se cuele por los territorios institucionales— que este sistema conduce a estudiantes y docentes a una «apatía», «... no sé si es gente que la ha visto como una salida laboral...», «... ¿para qué?, no importa [...] yo voy a crecer, voy a tener hijos [...] la vida va a continuar, profe...», a un «no importa», «...yo sé que ocho menos veinte tengo que estar dentro del salón [...] hay compañeros que llegan a las ocho y no les importa...», al «curro», como se le denomina en la jerga popular al que asume una tarea que no va a ejercer y la organización no va a controlar si la ejerce o no, así evocan «...yo estoy de acuerdo con el proyecto [...] habrá tres personas que cumplen [...] otras se esconden cuando los chiquilines los van a buscar para darles su apoyo...».

En el interjuego de estos niveles surge en el discurso de este colectivo, como plantea Dejourn (2004b), las reglas del oficio que conducen a generar el conjunto de normas y valores que constituyen el saber/hacer docente transversalizado por las políticas educativas.

En el discurso de los docentes acerca de su hacer/saber/ser, la «norma» la constituye el deber ser, ir al liceo, en hora, aportar los materiales, evaluar los

estudiantes en el ambiente áulico de una institución, sujeto a un programa definido de una asignatura, con una legitimidad que plasma en «la libreta» proporcionada por la organización educativa, que lo denomina e identifica el rol de «profesor». Este se aprehende en el transcurso de una formación, en el cual el proceso identitario lo constituye la figura del «docente» que como modelo va ir incorporando los valores que se construyen sostenidos en la «libertad de cátedra».

Así se instituye un saber/poder que se infiltra en el sistema a través de la elección de horas docentes como una forma de «... tomar horas...» para «... permanecer en el escalafón...», de alcanzar un «lugar» que le permita un deber ser que lo ubica en ser el «... que aporta material...» donde se encuentra transversalizado por un cambio de modelo, que le exige «creatividad» unido a la jerarquización creciente de la «innovación», que permita un aprehender de los conocimientos inherentes a su asignatura y asimismo aporte a formar ciudadanos para su anclaje en el sistema social productivo. Señala un hoy donde el docente en su labor cotidiana se enfrenta a un grupo, una institución que le exige una exposición permanente que denota, «... tuve que hacer una defensa frente a todos los docentes de porque tiene que estar, de lo que daba en clase siguiendo un programa...», donde se juega la temática de la inclusión social, «... [el alumno] entra a la clase con la mentalidad de que participa si quiere [...] entonces allí se da una guerra con el docente...», «... hay un sector que está a la buena de dios y es una lucha encarnizada...», como lo señala el estudio de Szretter, Belloro, García, Sánchez y Zullo (1999).

El entorno deja su «marca» en la subjetividad, así se seleccionó el emergente de una «guerra» que alude al «conflicto» que enfrenta en su microespacio y a la «lucha encarnizada» para defender su asignatura, para continuar formando parte de la currícula formativa del estudiante y generar un espacio flexible donde «entusiasme», «facilite», y fundamentalmente desde el discurso legitimador de las autoridades integre a los estudiantes en un proyecto de país que no quede al margen y excluido de las redes del mercado internacional, y sea un «guionista» signado por el miedo y la incertidumbre.

Se delinea una realidad compleja donde mantiene al profesor en el contexto del aula, enfrentado a la contemporaneidad económica, social y cultural, con el arsenal teórico metodológico de un plan de estudios que deja entrever que le otorgó herramientas pedagógicas que aunque tradicionales se constituyen en el marco propicio para su transformación dando lugar a lo nuevo; la actualización y especialización es a cuenta del docente.

Por otro lado, el sistema educativo como se ha destilado en los discursos docentes han sostenido lo que Filgueira y Lamas (2005) han develado, el carácter excepcional en el ámbito laboral y profesional, tanto a nivel local como internacional, de incluir la evaluación anual y la rotación del personal, con el debilitamiento del compromiso y la identificación con el establecimiento de enseñanza y la reducción de la capitalización del aprendizaje institucional que este proceso conlleva.

Es este contexto que diagrama este colectivo sobre la labor docente cotidiana, se visualiza «la cancha», lugar que el docente desarrolla su labor, desplegando la multiplicidad de conocimientos, saberes y experiencias, que lo coloca en el «desafío» cotidiano y lo instituye como «un referente ético, profesional y pedagógico». Con el legado histórico es sostenido en «la libertad de cátedra» y en una labor en «solitario», enfrentado a una realidad social y económica que ubica diferentes referentes de formación docente y ante «la salida laboral» que ha convertido al docente en «un pasajero», ese lugar se ve paulatinamente transformado en «la chacrita», transversalizado por el *feeling* —como sostienen Betancourt (1995), Neffa (1995), Pujol (2007)— donde se produce el pasaje de «el poder de la libreta», modelo identificatorio, al «control por la libreta», como nuevo modelo que se introduce y, como sostienen Milicic, Arón y Pesce (2003), parten de los controles político-burocráticos, y ante la inclusión de las nuevas tecnologías cabría preguntarse si se transitaría hacia el pasaje del control de la libreta al control por la «ceibalita». Así ante las transformaciones surgidas en la reforma de la educación y la introducción de políticas educativas, la presencia del «otro» se vuelve un «vigilante», figura persecutoria de su hacer/hacer/saber/ser, que se destila en la «defensa» que debe realizar el docente sobre su asignatura para la permanencia en la currícula y en el puesto de trabajo. Así también se representa en un emergente/imagen de una «lucha encarnizada» donde se visibiliza un contexto social «crítico» que aparece en aquellos territorios «marcados» por las dificultades socio-cultural-económicas y en aquello que constituyen «las tribus urbanas» de otros barrios, donde aparece el cambio proyectado en la población estudiantil para luego ir desgranando los cambios en la organización y en el colectivo docente. Los efectos en la salud docente se plasman en el trabajo «agotador» que tiene, el esfuerzo que conlleva sostener esta tarea, así como el mecanismo de la vuelta contra sí mismo que lleva a, como plantea Rodríguez Zidán, a hacerse cargo del encargo y demanda social, «haciendo una transferencia de esfuerzos y responsabilidades» (2008: 9), ubicándose en el lugar de «somos discriminadores, somos insolidarios»; es en este sentido que el emergente/imagen que se selecciona es «llegar con la soga sobre el cuello».

Los procesos de subjetivación docente

Es preciso, como sostiene Fernández (2006), distinguir la noción de modos históricos de subjetivación que se constituyen en formas de dominio, en las cuales se mantiene un resto que no puede ser disciplinado y que genera malestares diversos. La producción de subjetividad trata de producir transformaciones que alteren lo instituido, desde los cruces, líneas de fuga, que los dominios dejan como resto y de allí las posibilidades de inventar e imaginar.

Como sostiene Guattari (1998), hablar del capitalismo mundial, planetario, como una instancia de poder es comprender que este no se ejerce en el plano de lo visible, sino en el plano de la subjetividad cuya finalidad es la producción de subjetividad. Un niño aprende la semiótica de la ciudad, aprende sus relaciones

sociales, sus relaciones de intercambio al nivel más inconsciente, perceptivo. El otro eje son los medios de comunicación de masas. Estos producen cierto tipo de subjetividad, como ha quedado plasmado por ejemplo en el Homo videns. Por lo tanto, habría que tener una visión multifoliada de la subjetividad, con niveles de polivocidad, pensando en que hay individuos, grupos, máquinas sociales, tecnológicas y es lo que produce subjetividad.

En primer lugar, se destaca la formación docente que desde sus orígenes en nuestro país se encuentra bajo el paradigma francés que recogía la concepción de preparar sujetos aptos para el Estado, como garantía de consolidación de la nación, uno de cuyos mediadores fundamentales era y es el sistema educativo, el otro es la familia.

Es así que la educación secundaria se constituye en una enseñanza media que asegura el pasaje al nivel superior universitario, y por tanto mantiene el modelo de organización académica del saber desde el siglo XIX, a través de la estructura de cátedras en su inicio, hoy de asignaturas, y el examen como el instrumento fiscalizador y selectivo para los aspirantes con mayores capacidades para estudiar profesiones liberales. La enseñanza en la UTU se constituye en una enseñanza de técnicos independientes. Esto proporciona la característica de compartimentación de saberes.

Es importante destacar que el docente en su condición de asalariado transforma el estatuto teórico del trabajador ligado al sistema productivo, puesto que la proporción más importante de su tarea depende de su evaluación personal acerca del saber, el saber hacer y el saber ser. Asimismo, es transformado y se transforma en un trabajador individuado, donde apela a los conocimientos que ha adquirido en el proceso de su profesionalización y a través de su competencia los pone en práctica, para alcanzar los resultados esperados por y para sí y por y para las autoridades, puesto que depende su continuidad de los mecanismos de control y evaluación. Así una de las situaciones que se presentan como emergente de esta situación es «... tuve que hacer una defensa [...] de porque tiene que estar [...] la quieren sacar...».

Se analizan los aspectos estructurales, pues son los que ponen en evidencia los aspectos que intervienen desde la organización del trabajo que con su institucionalización pueden funcionar induciendo dinámicas violentas entre los docentes, así se comienza a dilucidar sobre la organización del trabajo y sus efectos en la subjetividad.

Su trabajo se desarrolla en un tiempo y espacio áulico que es transversalizado por el entramado de organizaciones e instituciones que interactúan dialécticamente y que reflejan el conjunto de creencias sostenidas por «... el tiempo de clase [...] es sagrado...», con la certeza de un desarrollo individual, «... la docencia es un tema muy personal...», con los valores que le ha otorgado el modelo heredado de «la libertad de cátedra», los prejuicios en cuanto a la actitud de los docentes, «... esos exámenes que no podrían haber aprobado nunca...», hábitos que generan un modelo hegemónico basado en una relación dual, «... es una relación

docente-alumno...», donde se transversaliza la violencia frente a la imagen —en el sentido de Enriquez (2001) en tanto engaño— de un alumno que entra con otra mentalidad a la clase que la idealizada en el pasado —con una «actitud psicológica» de recibir una clase magistral a cargo del docente y su disciplinamiento marcado por el «banco fijo»—, de allí que la actitud ha sido y será la de «... bueno te quedás cinco minutos después de clase y hablamos, acá hay momentos para los chistes, hay momentos para la risa, pero hay momentos para trabajar, los momentos de trabajar son para trabajar...». En este sentido, se comparte las consideraciones que realiza Wlosko (2008) cuando sostiene que los docentes no perciben que la subjetividad se construye y es construida en un proceso histórico determinado y que cabría preguntarse si pueden visualizar los docentes que se trata de otra subjetividad diferente.

Es así que subyace a nivel institucional una contradicción entre ese lugar sacralizado y privado y al mismo tiempo compartido con otros docentes que intervienen en la dinámica vincular que pueden generar induciendo a dinámicas violentas, como queda plasmado en este docente: «... después se lo dejo para el colega que viene todo ordenadito...». Otro de los mecanismos que queda visibilizado tienen que ver con la rotación docente y el multiempleo, donde su efecto es «... todos los años la misma historia [...] porque dos días antes ¿tendré horas?, ¿no tendré horas?, ¿a qué liceo tendré que ir?, ¿podré elegir UTU y secundaria? [...] cuando soy efectiva...».

Se puede sostener que al incluir el análisis institucional muestra que estas son las condiciones propicias para visibilizar los mecanismos que subyacen desde el análisis de la organización y la organización del trabajo, que se destila en los procesos de subjetivación y que quedan lugar a la construcción de un imaginario social de la violencia.

Así la violencia que se destila en el discurso de los docentes comienza por proyectarse privilegiadamente en la actitud y comportamiento de los estudiantes, se mantiene la idealización de un tiempo pasado «... eran otros estudiantes...» y un presente que muestra que oscila entre las inconductas y novatadas propias de la edad y evocadas como época pasada como «... esconder la mochila...», «... apagarle la “ceibalita”...», hasta una nueva forma de relacionamiento en un hoy marcado con violencia verbal y por el uso del lenguaje que el docente señala como argot: «tarada» y «estúpida», y también la violencia física como el empujón, la herida y hasta la muerte de un estudiante, que permite entender el cambio social introducido por la impunidad de un Estado que no solo implicó cárcel y exilio, sino también desaparecidos. Implica también una nueva mentalidad surgida de los jueces, en donde se privilegia la inclusión frente a la estigmatización y medidas disciplinarias, visualizada a través de «... por orden del juez tiene que ir al liceo y volvió a nuestro liceo...»; y el impacto en la subjetividad docente, «... una compañera se desarmó [...] y sacudió mucho al cuerpo docente...», y reflexiona «... esas cosas [...] 20 años atrás eran impensables...», con ello se vislumbra la necesidad de un trabajo colectivo para integrar estas innovaciones.

Algunos docentes pueden pensar en la actitud docente en la cual se vislumbra un cambio y se comienza a incluir la violencia psicológica, en tanto provoca por parte del profesor una acción, tal como es mirarlos —«clavarles la mirada»—, buscando una respuesta del estudiante. Surge también otro tipo de violencia silenciosa —para el sistema educativo—, en tanto deposita en un «otro», como sostiene Pierbattisti (2006), atravesado por la posición que ocupa produciendo un «etiquetamiento social» que surge de las políticas burocratizadas como son «echarlo de la clase»; la intimidación, «... en la medida en que vos me compliques, yo te voy a complicar la asignatura...»; la amenaza, «... te pongo tareas extras, si no la traes va un puntito en la libreta...» y las sanciones, «la sanción», «la observación»; tradicionalmente utilizadas en la enseñanza, de tal manera que tienden por acumulación a la expulsión del estudiante, hasta finalmente plantear la presencia de violencia física por parte del profesor hacia el estudiante: «... primero la arañó y luego le pegó...» donde «... la profesora se puso violenta, era una persona que ya tenía ese tipo de problemas...». En este caso singular los docentes como colectivo pararon la actividad y suspendieron las clases, es así como de pensar sobre la violencia ejercida por los estudiantes se asoma la violencia ejercida por los profesores.

Se le suma la presión de los padres con «... hay amenazas a los propios adscritos por los padres...», y cuando los padres piden hablar con un profesor por el rendimiento de su hijo.

En la narrativa es posible visibilizar las dicotomías entre público y privado donde se ubica al estudiante como portador de ello, «... son peor los del privado, vos no sos el profesor sos el sirviente de ellos, como pagan se creen con el derecho de que vos tenés que aguantar lo que sea...». Entre Montevideo e interior «... es más fácil en [localidad del interior], el nivel es un poco inferior [...] hay mucho más familiaridad [...] los alumnos no están amparados en el anonimato [...]. En Montevideo, en el [...] tenés del barrio de nivel más o menos alto [...] más gente que vive en asentamiento...». Entre secundaria y UTU «... hay [...] un etiquetamiento social, la currícula es otra...», entre liceos de la misma ciudad «... que el liceo [...] va gente socioeconómica más baja y el liceo [...] se encuentra de todo...».

Los mecanismos de defensa que este colectivo implementa tienen que ver con la intelectualización y racionalización de un rol signado por el miedo a la exclusión, la idealización y el control omnipotente de un «saber/hacer» en un contexto de precarización, y la denegación de una realidad que es transversalizada por la violencia.

Es así que es posible que la producción de subjetividad en esta red de docentes se halla sobredeterminada por la finalidad otorgada de formar sujetos aptos para la nación, donde la enseñanza media se ubica en el lugar —transversalizada por la discriminación necesaria— que asegure el pasaje hacia una educación superior, liderada por la Udelar, o hacia una universidad tecnológica. El docente se ha transformado en un «nuevo asalariado» que debe realizar la «defensa» de su lugar en el proceso productivo signado por el proceso de enseñanza/

aprendizaje, en un tiempo y espacio áulico «sagrado» y sostenido como «un tema personal» de la relación docente/alumno, transversalizado por la rotación, cuyo emergente/imagen del imaginario social instituido de la violencia lo constituye el «banco fijo», que remite al disciplinamiento.

Las «reglas del oficio» están enmarcadas por un «deber ser» que se trasmite e idealiza como una «clase tradicional» y un «escrito fiscalizador», recogido en el marco de la pedagogía tradicional e innovadora del «marco conceptual», las «lecturas en clase», el proveedor de «materiales gráficos», «libros», «esquemas» y regidos por la exigencia de una «planificación» que debe quedar plasmada en la libreta. Así la imagen del docente es la de un «facilitador» en un clima que «entusiasme» lo que remite al emergente «encantador de serpientes», ante los desafíos que le impone el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hoy con la multiplicidad de conocimientos, saberes y experiencias que ha recogido le permite incorporar otras herramientas que lo colocan en la transformación de ese imaginario social instituido, con la inclusión de «trabajo en equipo», «debate de ideas», «el taller», que implica la transformación del espacio físico del aula, «disponer el salón de clase en U», que se constituye también en un elemento estructural que puede generar situaciones de violencia entre los docentes, por lo que se vislumbra en «dejar todo ordenadito» para el docente que viene, inclusive se cuele en los intersticios institucionales el traspasar la frontera del salón de clase con los alumnos designados, para propiciar «clase abierta», donde el alumno que «anda bollando» pueda ingresar aunque no sea del grupo designado. Esto instituye un nuevo rol docente en emergente/imagen de un «guionista», que en su hacer/saber/ser se constituye en un «disparador», así es que en las evaluaciones que realizan los docentes surgen las innovaciones que permiten incluir hacer escritos «de a dos», así como establecer un «cuaderno guía», incluso «repetir el escrito».

La «jerga del oficio» del hacer/ser se visualiza en el «otro», el estudiante, el docente, los padres, el director, el inspector, etcétera, que se presenta como un «nuevo lenguaje» donde lo procaz se vuelve naturalizado. Implica aquí un uso de la lengua, una jerga, un argot, en el sentido de que es utilizado para mostrar una diferencia, una identificación social y percibido por el docente como «nuevo» en el ámbito de secundaria, señala un «... antes había más distancia entre el profesor y el alumno, ahora te tratan de “che” y de “vos”...», y provoca un plus en la tarea docente transversalizada por el disciplinamiento, generar en el estudiante el cambio entre: uso de la lengua en su hablar cotidiano y uso de la lengua de los ambientes profesionalistas y academicistas, «marca» de la diferencia y la distinción.

Se instituye y permite ir visualizando, además de la violencia estructural, otras violencias que se destilan en el hacer/saber/ser docente. La que aparece transversalizada por otras organizaciones es aquella en la cual a partir de la inclusión social, en situaciones de violencia entre estudiantes como herirlo gravemente o incluso matarlo, «... por orden del juez tiene que ir al liceo y volvió a nuestro liceo...», que produce el impacto en el docente ante una situación novedosa, pero que encuentra desinstrumentalizado al profesor y a la organización educativa.

Se comienza a desplegar la que se percibe en el interior del espacio áulico, se refieren en principio a aquella que se percibe como «psicológica» a través de una acción: el mirar, pero «clavarles la mirada». La violencia «silenciosa» que se destila desde las políticas burocratizadas que remiten al «etiquetamiento social» y conducen primero a «observarlo», luego «echarlo de la clase», hasta «sancionarlo», de tal manera que es la forma «institucionalizada» de excluirlo del sistema educativo formal. La violencia «verbal» con la cuota de intimidación y amenaza «... en la medida en que vos me compliques, yo te voy a complicar [...] te pongo tareas extras, si no la traes va un puntito en la libreta...».

Por último, se despliega la violencia «física» con el «arañar» y «pegar» a un estudiante, remite a interrogarse si es posible pensar esta situación como se desliza desde las prácticas familiares de resolución de conflictos, que ha visibilizado el uso de la violencia, en el sentido de que, como sostiene Friedson (1978) en su estudio de las profesiones, la educación interviene como generadores de actitudes y pericia, establece los criterios formales, el núcleo de conocimientos. Sin embargo, en el ámbito de la actuación técnica el acercamiento, el «cinismo» y la moralidad no varían con el entrenamiento formal del individuo, como el encuadre social en que trabaja al finalizar su educación, lo que le permite concluir que una parte importante de la conducta es de índole situacional. Se incluye como novedad la participación del género femenino, señalada por Pi Hugarte (2009), que será preciso dilucidar.

Así hace «marca» en el docente el encargo social de la discriminación entre lo público —«lo peorcito»— y lo privado, Montevideo e interior —«nivel inferior»—, secundaria y UTU, con el «etiquetamiento social», entre liceos de una misma ciudad o dentro del mismo liceo donde concurren los del «contexto social crítico».

Los efectos en la salud docente remite a las patologías tradicionales del quehacer como son las «disfonías», para luego ir colocando en el territorio de la salud mental el malestar docente —el «agotamiento», el «estrés»— que se visualiza en el emergente de «bienvenida a la realidad» y en el emergente/imagen de «... soy un pasajero en la vida de ellos...».

Así el imaginario de la violencia, al decir de Castoriadis, permite destilar este colectivo, es el del docente en el aula, en un trabajo en solitario, aislado, con una defensa de su «chacrita», frente a las continuas reformas educativas, en soledad, como «referente ético, profesional y pedagógico» enfrentado a un «otro como enemigo» que se constituye en un perseguidor y vigilante y al mismo tiempo remite a un «otro» como alteridad, que enriquece su saber/hacer, signado por el imaginario del miedo y la guerra, con la «defensa» por su puesto de trabajo.

Este paisaje es evidenciado en el emergente «llegar con la soga sobre el cuello» que alude a los efectos que producen cada ciclo escolar, cada año, cada grupo, para cada docente. Es un clima «trabajoso», «agotador», «estresante» que «lucha encarnizadamente» contra la «apatía», el «no puedo», en un sistema que

homogeniza, borra las diferencias, que genera multiempleo, incertidumbre con efectos que repercuten en la labor docente que tiñe el vínculo con el alumno, y por su invisibilidad es colocado predominantemente a nivel de lo mental, para «no caerte» y no «enfurecerte» frente a un sistema que borra, aniquila y pone en jaque tu trabajo, transversalizado por el miedo y la guerra «que pone en jaque tu trabajo» y se destila como efectos en la salud, «somos insolidarios», al quedar atrapado en la subjetividad, los efectos estructurales, organizacionales, institucionales del imaginario social de la violencia.

Conclusiones

El análisis de los discursos producidos por los docentes entrevistados, en torno a dilucidar la construcción del imaginario social de la violencia en su contexto laboral y sus efectos sobre la salud, permite dibujar un modelo, sin la pretensión de que fuera la realidad, sino en la medida de acercarse a ella, a través de diferentes planos interrelacionados e interconectados dialécticamente que diagraman y condensan núcleos de problematicidad con sus líneas de fuga. Los hallazgos se encuentran en convergencia con estudios realizados sobre la educación, los docentes señalando aspectos de generalización y también rasgos de singularización derivados de la impronta particular, fundamentalmente a nivel de los procesos de subjetivación.

En tanto es el Estado nación uruguayo el que garantiza el derecho al trabajo y a la propiedad privada, en el cual se legitima al sistema capitalista como modelo, el sistema político histórica y socialmente moldea las instituciones sociales, entre ellas a la educación.

A nivel de la historia reciente, el contexto social que se dibuja permitió visualizar en la subjetividad cómo el proceso dictatorial dejó traslucir su «marca» en la significación imaginaria «uniforme». A nivel de la transversalidad, es posible dar cuenta de los atravesamientos institucionales que se produjeron —a través del emergente *impasse*—, es interpretado como un quiebre en el tiempo y espacio con su doble impacto en la educación y la familia; lo que puede constituirse como una novedad es la visibilización de sus efectos en su relación con el mundo del trabajo, donde se impone un «entre» lo que se le adjudica y lo que el docente asume en su cotidianidad.

Apuntó además una línea, que habrá que continuar investigando, sobre la resonancia de los efectos de la dictadura uruguaya, en cuanto a la ruptura de la institucionalidad y también su resistencia en el colectivo docente, en el hacer/ser de hoy y que podría vincularse a la fragilización y fragmentación de los vínculos entre los docentes, por la ruptura que produjo en el entramado social.

Es así que los docentes le imprimen al contexto laboral un contexto social «crítico» en el doble sentido que elicitaba esta palabra. Por un lado, deja traslucir el entramado social de un sistema capitalista con la introducción de la precariedad, la flexibilidad, el contrato particularizado (Antunes y Pochmann, 2008; De La Garza Toledo, 2005 y Neffa, 2010); por otro lado, la mirada compleja, cuestionadora, de conjugar las concepciones de Pichón Riviére y Castoriadis, remite a las particularidades y singularidades que adquiere la tarea docente en la enseñanza media en Uruguay, con la ampliación de la obligatoriedad, la inclusión

de jóvenes en situación social vulnerable, la implementación del Plan Ceibal, etcétera. Y es así que «uniforme» delata la invisibilización de los cambios, desde el paisaje hasta las condiciones de existencia, así devela en este sentido la uniformidad en la que es visibilizado el docente por el sistema educativo, por las familias, por los estudiantes.

Las condiciones macroestructurales del trabajo docente muestran la génesis de las dinámicas violentas entre los trabajadores (Wlosko, 2008). Permite en otra línea pensar lo «uniforme», por un lado, el trazado de las políticas educativas con el objetivo de una educación integral e integrativa y, por otro lado, dibujar una «homogeneidad burocrática» al establecer programas únicos, elaborados desde los organismos de gestión, con una lógica burocrática que conlleva a la secundarización, a un listado de materias –asignaturas—, con horas semanales de aula, con baja integración, delineados por el estilo de «cátedra», con una rigidez interna y con segmentación de planes (secundaria y UTU), (Davini, 1995). Su lectura permite comprender el ocultamiento de los efectos que se producen en la subjetividad a partir del debilitamiento de la educación pública, las diferencias en el mercado de empleo, el mecanismo de selectividad que conlleva rotación y flexibilización, discriminación a través de sistemas de inclusión/exclusión, en la elección de cargos anuales, quedando registrados como dificultades y defectos propios.

El clima que aparece como telón de fondo es «el imaginario social del miedo», transversalizado por el proceso dictatorial y su violencia —que aún permanece como figura fantasmática que recorre los corredores de las instituciones— que provocó fragmentaciones, estigmatizaciones. Se traza otra línea de investigación, vinculada al imaginario social del miedo, como lo sostiene Castoriadis, que da sentido y significado a la *psyché* donde el «otro» deviene enemigo (Pichón Rivière, 1985), y que se vincula con los efectos que produce en los docentes.

Se destila en un hacer/ser/saber/ser que lamina a nivel de los procesos de subjetivación docente, la experiencia, el hacer/ser, unido aún hoy al «banco fijo», signo y sello de una pedagogía del «disciplinamiento» (Castro, 2007 [1942]), como el «modelo» legitimado de un imaginario social instituido representado en la significación imaginaria de «el referente ético profesional y pedagógico» y como no hay sistema total en los intersticios institucionales se abre camino el imaginario social instituyente a partir de prácticas reflexivas, procesos de búsqueda, pensando su propia construcción y reestructuración de formas de aprender y enseñar (Delors, 2003). Se interpela desde el conocimiento práctico y desde la herencia transmitida a lo largo de los trayectos de vida de los profesores. Así se cuele rompiendo ritos construidos, el salón de clase con los alumnos asignados e incluir «clases abiertas» que permiten la inserción de alumnos «que andan bollando por los corredores».

Así también este modelo instituido remite a las teorías y prácticas de los docentes, que se vuelven a configurar en lo cotidiano según las características de los alumnos; atravesado por el sistema de relaciones ponen en marcha multiplicidad

de conocimientos, saberes y experiencias. Es la significación imaginaria «la cancha» desplazamiento de sentido, que condensa además cómo se instituyen las reglas del oficio (Dejours, 2004a), sostenidos por el legado histórico que aún se mantiene de «libertad de cátedra» y se enfrentan al «desafío» que implica la tarea del «enseñaje», transversalizados por la asignatura y el programa, con el sello de «las clases magistrales», con el interjuego de reglas explícitas e implícitas sobre la práctica docente que conlleva a la construcción de un espacio áulico cerrado, en solitario. Se introyecta el «poder de la libreta» como signo y sello de un saber/hacer, que se va transformando en el «control por la libreta» como imagen invisibilizada del poder, en la que se incluye el doble control, hacia el estudiante destinatario del proceso, pero también del docente, en un tiempo/espacio (Martínez, Collazo y Liss, 2009); ¿se instituirá con el Plan Ceibal el control por las «ceibalitas»?

Otra línea diferente a investigar lo constituyen los vínculos virtuales, por los mecanismos subjetivos que se ponen en juego en la relación intersubjetiva (Matrajt, 1996). Esto se constituye en un suceso que se introduce en el salón de clase donde aparece una «habilidad» que no fue diseñada como competencia social, a través del proceso de aprendizaje y socialización, sino introducida por el mercado, una *doxa*, los sujetos sociales le otorgan diferentes significados y sentidos, pero en la institucionalización es preciso que sea recolocado en lo social, así se incluye la navegación virtual a través de portales educativos. Como fenómeno nuevo necesita ser estudiado en su particularidad.

Remite también a ese movimiento instituido/instituyente la violentación de las reglas y rutinas, los caminos a través del proceso creador (Delors, 2003; Pichón Rivière, 1987; Castoriadis, 1975), que se visualizan en «la cancha» los emergentes de «facilitador» y «guionista», que invita a la modificación de la distribución del mobiliario, «a mí me gusta la clase en U», y «dejar todo ordenado para el docente que viene»; introducir en otros «escritos» el realizarlo «de a dos», «incluso repito el escrito», «el cuaderno como apoyo-guía del estudiante», en un clima de la clase transversalizado por las diferencias sociales, el «etiquetamiento social» que ubica el hacer/hacer/saber/ser docente.

Surge asimismo desde la jerga del oficio (Matrajt, 2002) la «chacrita», se desliza en el lenguaje la territorialización de un hacer/ser-saber/ser, hoy transversalizado por las políticas socioburocráticas institucionales se le exige la «defensa» de su asignatura y de su puesto de trabajo. Este «uruguayismo» dibuja la significación imaginaria del territorio singular de los colectivos, así también es el aula, el docente en su «habla» aparece como destinado a un «otro», estudiante, docente, director, inspector, que se va tiñendo de la figura de un «vigilante». Tiempo y espacio que se juega en el entramado institucional que se teje en ese territorio, que conlleva a un proceso de idealización, intelectualización que se vuelve persecutorio en tanto la presencia del «otro» se instituye como un intruso, «yo no entro a tu clase porque no me gusta que entres a la mía».

Así el docente en su contexto social laboral cotidiano le permite a los docentes condensar los efectos en la salud en la imagen/forma «a punto de quebrarte», es lo que les produce en el encuentro aquí y ahora en la tarea. La inclusión de nuevas tecnologías y herramientas pone un nuevo escenario, genera la posibilidad de incluirse en la red virtual una nueva forma de vínculo con los estudiantes.

A su vez la violencia además se destila en el salón de clase, comprende la «psicológica», una acción del mirar, «clavarles la mirada». La violencia «silenciosa» desde las políticas burocratizadas que remiten al «etiquetamiento social» y conducen a primero a «observarlo», luego «echarlo de la clase», «hasta sancionarlo», de tal manera que es la forma «institucionalizada» de excluirlo del sistema educativo formal. La violencia «verbal» con la cuota de intimidación y amenaza «... en la medida en que vos me compliques, yo te voy a complicar [...] te pongo tareas extras, si no la traes va un puntito en la libreta...». Para por último desplegar la violencia «física» con el «arañar» y «pegar» a un estudiante. Remite a interrogarse si es posible pensar esta situación relacionada con las prácticas familiares de resolución de conflictos, en el mismo sentido que se le atribuye a la educación como generadora de actitudes. Es posible visualizar como novedad la inclusión del género femenino, como plantea Pi Hugarte (2009), en otro tipo de violencia que la señalada por los estudios internacionales (Gázquez *et al.*, 2010), que habrá que dilucidar.

Los efectos en la salud permiten desplegar además lo «agotador» de la actividad docente, como señalan los trabajos internacionales y nacionales apuntando a la esfera de lo físico y de lo psíquico y también de lo institucional, el hacerse cargo de la exclusión, de la discriminación. Es así que se interpreta como efecto en el emergente/imagen de «insolidarios». Si el hacer/ser docente se construye y reconstruye en la relación con los otros, si lo que intermedia es el multiempleo, la incertidumbre, lo que deviene es el miedo, el recelo, donde el otro deviene en enemigo. En la medida en que, por un lado, queda develada la impronta de un sistema que privilegia lo individual a lo colectivo, como es por ejemplo la elección individual de horas docentes para desarrollar su tarea en los centros educativos. Por otro lado, a nivel institucional se diagrama en el liceo el diseño de aulas con bancos únicos. A su vez el profesor «entra y sale» y este movimiento deja su «marca» en la subjetividad. Asimismo, contribuye a procesos de fragmentación y aislamiento de los docentes y a la disolución de los sentimientos de cooperación, solidaridad e identidad colectiva, que sella esta significación imaginaria.

Esto permitió la construcción de un modelo sobre el imaginario social de la violencia y los efectos en la salud, que se destila en la subjetividad a partir de las significaciones imaginarias emergentes producida por esta red de docentes. Se muestra en la figura 5.

Figura 5. Las significaciones imaginarias



Fuente: Elaboración propia

Desde el lugar de Estado nación se instaura el imaginario social del miedo a la precarización del trabajo, al encuentro con el otro, a la soledad, a la pérdida de prestigio, de valor.

El movimiento que se percibe es el predominio del modelo instituido fiscalizador, sancionador, excluyente, con una impronta academicista hacia un modelo instituyente que incorpora al otro «excluido»: «profe, ¿puedo entrar?», y que interpela y va generando en forma incipiente el pasaje del «otro como enemigo», como alteridad, a un «otro» no tan diferente.

Es en este entorno que se permea el emergente: «llegar con la soga sobre el cuello», que remite a develar los atravesamientos organizacionales e institucionales, familiares, la heterogeneidad, los tiempos, los espacios áulicos, en cada ciclo escolar, cada año, cada grupo, teñidos por las diferentes individualidades, en una organización que «pone en jaque tu trabajo» e invisibiliza, naturaliza la violencia estructural de un sistema que obliga a la inclusión y por otro lado genera exclusión, y donde el docente —que al decir De Brassi (1993), «no es una isla»— reproduce la forma de resolución de conflictos utilizando la violencia prevalente donde se incluye los diferentes tipos, desde la psicológica, verbal, silenciosa y física, incluyendo una novedad de estos tiempos como es la inclusión de la mujer como sostiene Pi Hugarte (2009).

Los efectos en la salud de los docentes atraviesan el discurso, se ubican en el imaginario social instituido del «cuerpo» como resonancia en el doble sentido. Por un lado, para instalar el estrés, la depresión, el malestar mental, de una actividad «agotadora» que implica un accionar para «no enfurecerte», «no caerte». Así el emergente/imagen que se destila apunta «al borde de quebrarte», en una organización del trabajo sometida a la rotación, la flexibilidad y a las exigencias en donde se visualiza: «bienvenida a la realidad» junto con «cada vez más te cuesta venir».

Por otro lado, el mecanismo que subyace es la denegación de la realidad, sostenida por la idealización de un pasado y el control omnipotente que permite la invisibilización de los mecanismos de inclusión/exclusión, las condiciones y medio ambiente de trabajo, la organización del trabajo, la aceptación pasiva de las políticas burocráticas, sostenidas por los mecanismos de intelectualización y racionalización conjuntamente a la cuota de narcisismo que conlleva la tarea docente, como el profesor aislado, en «solitario», defendiendo su «chacrita», enfrentado a un «otro como enemigo» que se constituye en un perseguidor y vigilante, así «con la soga sobre el cuello», condensa y visibiliza las vicisitudes de estos docentes, atravesados por un contexto sociocultural y político, signado por el poder, el saber, la guerra y el miedo, cuyos efectos en la salud lo colocan «al borde de quebrarte», en un contexto laboral que coloca la significación imaginaria emergente «insolidarios» como representante de los efectos de la salud en los vínculos.

Si el hacer/ser se construye y reconstruye entre pares, si lo que prevalece es la incertidumbre, si lo que prima es el recelo, el «otro» deviene enemigo. Si lo que queda develado es la impronta individual frente a lo colectivo, si se diagraman las aulas con los bancos individuales, todo esto contribuye a los procesos de fragmentación y a la disolución de los vínculos de cooperación, solidaridad e identidad colectiva, que deja en visibilidad la figura/forma: «insolidarios», inscripta en la subjetividad.

Las limitaciones del estudio apuntan a que no es posible universalizar, no es totalizante ni totalizador, está transversalizado un conjunto de líneas de pensamiento que se conjugan en una mirada disciplinar: la psicología social de Pichón Rivière. Por lo tanto, se trató de un enfoque desde una mirada disciplinar.

Las nuevas interrogantes que surgieron en torno al tema apuntan a dilucidar si las imágenes «con la soga sobre el cuello» y «a punto de quebrarte» y el emergente «insolidarios» que se destila en estos docentes es singular de este colectivo.

Se ha sostenido desde el estudio de los colectivos que cada profesión conjugaba una jerga particular que identificaba a los sujetos, les otorgaba pertenencia y pertinencia en la tarea y generaba un territorio que excluía a los otros; se ha visibilizado en el discurso de estos docentes que en el uso de la lengua hay una narrativa en la que está direccionada a un «otro» interlocutor imaginario, ¿este particular discurso es solo de los docentes?

Este trabajo permitió aprender dos aspectos fundamentales que Guattari (1998) ha desarrollado, las lecturas de Castoriadis (1975), sobre el proyecto de autonomía lo dejan entrever y en la psicología social «pichoniana» estaba «resuelta» a través del trabajo «en» grupo, que con las circunstancias histórico-políticas del trabajo hoy son difíciles de sostener: «¿Cómo ponerse de acuerdo en torno a proyectos comunes, respetando a la vez la singularidad de las posiciones de cada cual?» (Guattari 1998: 166), ¿Qué otras estrategias de intervención se tendrán que inventar?

Se ha sostenido asimismo que «Sin modificación del entorno material y social no habrá cambios en las mentalidades» (Guattari, 1998: 167), se interroga ¿con eso solo alcanza?

Las consecuencias que se pueden visualizar a nivel colectivo es la paulatina disolución del vínculo social, la exclusión y lo que Castel (1995) denomina los «procesos de desafiliación», la competición exacerbada, el debilitamiento de los movimientos sociales, la disminución de las luchas sindicales, la importancia creciente a las empresas, etcétera. A nivel individual el precio es la identificación con las organizaciones, colocando los valores organizacionales en su propio ideal del yo, y con ello su transformación en instrumentos sumisos, dóciles, y fundamentalmente asumir como propio el sentirse responsables, de su salud, de su familia, de su trabajo.

El «otro» como enemigo es desarrollado por Veena Das, como un «nuevo» discurso generalizado del otro, que como plantea Beck (2004), del «otro» como no blanco, no occidental, como enemigo precisa ser deconstruido, a través de la modalidad reflexiva, ya que el viejo discurso de la libertad, la igualdad y el bienestar está siendo sustituido por la preocupación por la seguridad y la vigilancia.

El otro como enemigo, y por tanto como amenaza, lleva siempre una fuente primordial de autoridad, tal como Fromm (1986) atribuyó como encarnado estructuralmente en «ese miedo a la libertad» también en las sociedades democráticas.

Esto conduce a la disciplinante construcción de los estereotipos de «uno mismo» y del «otro», que determinan asimétricamente los límites del pensamiento, discurso y acción moral de los sujetos implicados, operan ocultando y minimizando la pluralidad constitutiva de los grupos humanos y contribuyen a acentuar de manera artificiosa las diferencias intergrupales, condenada a la eterna repetición de lo idéntico, tal como ha sido estudiado por Eliade (1994: 85).

Se desconoce que como plantea García Canclini (2001, citado por Vidal Jiménez, 2003a), «la identidad se define y se redefine, una y otra vez, en interacción con otras sociedades», así la nueva cultura global del miedo soslaya la multiplicidad cultural como compleja red de significados entretejida transsubjectivamente en la incesante búsqueda de sentido, como lo plantea Castells (1998), identificación simbólica que realizan los actores sociales del objeto de su acción.

Al tratar la temática introducida sobre la relación de sufrimiento social y violencia, se introduce el pensamiento de Kleinman, Das y Lock (1997) sobre cómo examinar el fenómeno desde la perspectiva del lenguaje y las prácticas de los sufrientes, los modos en que estos padecen, negocian, obtienen reductos de dignidad y reconstruyen sus relaciones cotidianas. Se trata por tanto de valorizar el testimonio, el relato no desde el lugar de la ciencia, sino de recuperar la voz de los sufrientes.

Señala cómo el proceso de globalización produce un borramiento de las singularidades propias de la localidad a favor de una homogeneidad imaginada que favorece la circulación de grandes capitales transnacionales y la consolidación de una geocultura y su concomitante geopolítica del conocimiento.

Veena Das le otorga un lugar central al testimonio, estableciendo que no es simplemente una herramienta metodológica para satisfacer la curiosidad

intelectual, es una forma de dar cuenta de las experiencias de los protagonistas. El testimonio siempre atestigua el proceso radical de desubjetivación que subjetiva el que habla.

En el acto de recordar y relatar a otros, la persona comienza a encontrar caminos para reconstruir el sentido subjetivo de la vida.

Por ello, la revalorización antropológica de lo imaginario implica redescubrir una lógica peculiar de los órdenes de la experiencia social que son irreducibles al modelo de racionalidad. Castoriadis sostiene que lo imaginario es el resultado del despliegue de un «núcleo gonádico» caracterizado por la indistinción de sujeto-mundo, que ha sido fracturada como consecuencia de las pautas institucionalizadas de la socialización.

De allí la necesidad de incluir la implicación del investigador, como plantea Loureau (1991), develando los atravesamientos institucionales, ideológicos, de clase, religiosos, generacionales, libidinales y afectivos que constituyen el territorio invisibilizado, y por ende «ese convidado de piedra» que si no se visualiza se cuele en el vínculo con el docente y abre a un discurso delgado o cierra a un discurso repetitivo, estereotipado y «conocido».

El incluir el análisis institucional permite pensar al liceo como establecimiento, como un lugar donde, por un lado, lo instituido cristaliza la tensión entre las políticas educativas e impone su implementación en la organización, el movimiento que se produce es entre la reproducción acrítica del modelo hegemónico, con sus políticas de control y, por otro lado, al mismo tiempo, lo instituyente en el aula se cuele en los intersticios, a través de las estrategias docentes. No como antagónico, sino que acompaña la tarea y unido al deseo instituye una positividad, desde un lugar diferente, con los esbozos de una construcción de un rol distinto. Asimismo, se visualiza como la precarización unida a la intensificación del trabajo son problemáticas provenientes de factores estructurales, que permiten comprender mejor la dinámica de la violencia, como la instauración del imaginario social del miedo, donde el otro es un enemigo.

Alcanza esta mirada disciplinar para responder ¿por qué los docentes no pueden visualizar las macropolíticas organizacionales e institucionales a las cuales se hallan sometidos así como a las micropolíticas que se destilan en su hacer/saber/ser?

Es posible pensar a partir de este estudio en el diseño de los lineamientos que permitirían desarrollar acciones con los profesores de secundaria, que se vinculen con la noción central de Pichón Rivière como lo es la tarea, lugar diseñado como estratégico en el campo de análisis-intervención propuesto. El trabajo consistiría en abordar y elaborar el objeto: el enseñar/aprender, su ubicación como sujeto en un contexto social y elaborar las estrategias y técnicas para intervenir en las situaciones que se constituyen en un proyecto de vida, se personifica al decir de Bauleo (1980) y su vez establece una relación con el otro diferenciado.

Remitiría así mismo al rediseño de las estrategias de intervención en los colectivos que, atravesadas por las nuevas configuraciones que genera la

organización del trabajo, atentan con la posibilidad de trabajo grupal, aún transversalizadas por el escenario del miedo en el doble sentido, por un lado, en el índice de incertidumbre que se hace persecutorio y perturba y, por otro lado, el que ha acompañado como imaginario amenazante a las prácticas grupales que han sido acompañadas con la idealización que conduce al trabajo individual como única herramienta de análisis influenciado por un psicoanálisis a ultranza que claramente fue señalado por Freud en la introducción de *Psicología de las masas y análisis del yo*:

En la vida anímica individual aparece integrado siempre, efectivamente «el otro» como modelo, objeto, auxiliar o adversario y de este modo la psicología individual es al mismo tiempo y desde el principio psicología social, en un sentido amplio, pero plenamente justificado (1981: 2563).

Este estudio abre un camino para continuar investigando en esta temática. ¿Cómo es el liceo hoy? ¿Cómo son los alumnos? ¿Cómo es la relación que se establece? Se destacan además dos líneas de investigación que surgieron de este estudio, ambas vinculadas con el imaginario social del miedo; una que tiene que ver con los efectos del terrorismo de estado sobre los procesos de subjetivación y la otra en relación con los nuevos vínculos que se generan en la comunicación a través de la inclusión de sistemas de intercambio subjetivos en red y su afectación en la producción de subjetividad.

Es en este camino que se reproduce, en sentido «pichoniano», una propuesta a ser compartida por las autoridades nacionales y sindicales para una elaboración colectiva.

Propuesta

A partir de lo expuesto se sugeriría una propuesta a las autoridades nacionales y sindicales, elaborada a partir de lo que Wagner De Souza Campos (1997, 1998) ha desarrollado en el campo de la salud, que implica la posibilidad de implementar un dispositivo innovador en el sentido de generar acontecimientos, potenciar lo nuevo (Baremblytt, 1992), no transitorio como son los que se generarían a partir de las políticas públicas, sino que permitiría repensar la organización del trabajo. Esto establecería un nuevo orden organizacional que estimule el compromiso con la producción sin exigir omnipresencia ni omnipotencia, combinando la autonomía profesional con cierto grado de responsabilidad para los trabajadores, con la generación de nuevas formas de gerenciamiento, colegiada, es decir con la participación de los integrantes, que facilitaría la adecuada realización personal y profesional de los docentes como un dispositivo desalienante (Wagner De Souza Campos, 1998).

Se parte de concebir en sinergia con las ideas de Pichón Rivière (1985b), la conformación de grupos heterogéneos, interdisciplinarios, centrados en una determinada tarea, concebida en forma de conciliar los proyectos individuales con los colectivos, con el elaborado por Wagner De Souza Campos (1997, 1998),

que incluye elaborar una estrategia institucional que tenga la capacidad de regular la autonomía con los lineamientos de las políticas educativas institucionales, viables, realizables, que garantice los mayores coeficientes de vínculo, es decir de la multiplicidad de relaciones entre los profesionales, los docentes, los estudiantes, sus familias y el entorno social. Será necesario combinar por lo tanto grados de polivalencia con cierto nivel necesario de especialización.

Implica la participación democrática en la gestión, donde los niveles de comunicación permitieran la claridad de sus atribuciones y la de los otros, que puedan lidiar con la insatisfacción del contexto y construir desde allí sus proyectos. Implica también reconocer el valor de la remuneración en compensación con el trabajo realizado, plano complejo, pero indispensable a ser pensado. Así como la red de relaciones, de restricciones y de conflictos en las cuales está inmerso el sistema educativo.

Se plantearía una reordenación del trabajo, con nuevos patrones de interrelación que apunten a facilitar la integración entre los docentes y los profesionales del liceo, articular las diferentes profesiones, con una estructura permanente y nuclear, que tienda a eliminar la compartimentación y defragmentación de los procesos de trabajo, que coordinaría las acciones con organismos gubernamentales y no gubernamentales, necesario para instituir otra subjetividad colectiva e individual. Se muestra en la figura 6.

Figura 6. Propuesta



Fuente: Elaboración propia

Hoy las acciones sinérgicas de las organizaciones sociales, como las educativas, sindicales y académicas, con la participación activa de los trabajadores, se constituyen en la única garantía de poder implementar cambios significativos y duraderos en los colectivos de trabajadores, que permitan las transformaciones necesarias para una convivencia más saludable.

Adenda

La implicación y sobreimplicación del investigador

La novela familiar resalta el «hito» que marca el inicio de un proceso que se vincula con la educación. Mi «madrina» se inicia como maestra rural, realizando las primeras experiencias pedagógicas rurales, que fueron signando el camino para mis dos hermanas, quienes siguieron «magisterio», y luego de muchos años en la clínica psicológica a partir del trabajo en el hospital universitario como Psicóloga, ingreso a la actividad docente en la Udelar.

Así también la elección del trabajo del maestro Julio Castro (2007 [1942]) rinde tributo al legado familiar y se introduce en el proceso de subjetivación. Proceso que conoció el *impasse* que introdujo el proceso dictatorial, truncando un proyecto que se había iniciado al concluir lo que hoy se constituye en la primera formación universitaria, con la «marca» de la categorización que se realizó sobre la población, en el cual se otorga la C que implicó la destitución del cargo, la prohibición de ingresar al hospital universitario y que alcanzó a que no pudiera ocupar ningún puesto de trabajo mientras duró el proceso.

«Crisis» que condujo a un proceso de elaboración personal y profesional que implicó ingresar en la formación en Psicología, lo cual desde el rol de estudiante se pudo vivenciar las «reformas educativas» implementadas y el deterioro de la educación impuesto por la dictadura cívico-militar. De allí al inicio de la democracia, al proceso de incorporar la psicología social de «origen y raíz “pichoniana”» que se convierte en el puente articulador de las formaciones universitarias y en motor de ensamblaje de un «lugar» desde el no lugar: se denomina cargos no docentes a los profesionales, técnicos, administrativos no médicos que ingresan a la Udelar.

El reingreso al hospital universitario condujo a repensar acerca del rol y la salud de los trabajadores de la salud, en términos de estudiar las poblaciones vulnerables. Así se comenzó con investigaciones exploratorias acerca del malestar médico y de las enfermeras. Este encuentro produjo también la reelaboración del circuito estrés-violencia que fuera vivenciado en el pasado y que se podía reconocer en la reincorporación al cargo.

Como bien plantea Sobrado (1978), en *Acerca del ser sujeto*, el análisis de la situación de los otros paulatinamente lleva a repensar los propios procesos vivenciados. Así lo que se investiga conduce a proceso autoinvestigativo y reparador de las experiencias vividas en sí mismo y en los otros.

Para finalizar, señalar que en el mes de octubre de 2011 fueron identificados los restos aparecidos en un predio del Batallón 14 de infantería del maestro Julio Castro, torturado y asesinado, a la edad de 65 años, vaya este trabajo como homenaje.

Bibliografía

- ACEVEDO, M. J. (1999). *Trabajo y subjetividad. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA), recuperado el 5/4/2011.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP) (2008). *Censo Nacional de Docentes*. Montevideo: Dirección Sectorial de Planificación Educativa, División de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE), Consejo Directivo Central (Codicen).
- AFFAYA, M. N. (2004). «Imaginario de hecho y razón política por una esperanza intercultural», *Revista Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona (CDOB d'Àfers Internacionals)*, n.º 66-67, pp. 25-38.
- AGAMBEN, G. (1997). *Homo sacer*. París: Seuil.
- ALARIO BATALLER, S. (2004). «El acoso institucional o *mobbing*», *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*, Editorial C. Médica Psicosomática, n.º 69-70, pp. 126-135.
- ALVES DE ALMEIDA RIBEIRO, A.; SANTOS FALCÓN, G.; SÜSSKIND BORENSTEIN, M. y COELHO DE SOUZA PADILHA, M. I. (2006). «La elección profesional en el imaginario social de las enfermeras brasileras y peruanas», *Revista Escola, Órgão oficial de difusão científica da Escola de Enfermagem Anna Nery da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, vol. 10, n.º 2, agosto, pp. 241-250.
- ANDRÉ, M. (1983). «Texto, contexto e significados. Algunas cuestiones. Análise de datos cualitativos», *Caderno de Pesquisa*, n.º 45, San Pablo, pp. 66-71.
- ANDRÉS PUEYO, A. y ECHEBURÚA, E. (2010). «Valoración del riesgo de violencia», *Psicothema*, revista editada por la Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo (UO) y el Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias, vol. 22, n.º 3, pp. 403-409.
- ANTUNES, R. (2000). «La centralidad del trabajo hoy», *Papeles de Población*, Universidad Autónoma del Estado de México (Uaemex), n.º 25, julio-setiembre, Toluca, pp. 83-96.
- y POCHMANN, M. (2008). *La de-construcción del trabajo y la explosión del desempleo estructural y de la pobreza en Brasil*, Producción de Pobreza, final indd, pp. 191-204, recuperado el 10/10/2008.
- AREA MOREIRA, M. (2010). «El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de caso», *Revista de Educación*, Universidad de La Laguna (ULL), Facultad de Educación, Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, n.º 352, Tenerife, pp. 77-97.
- (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. Universidad de La Laguna. Creative Commons (cc). Tenerife, España pp. 1-78.
- ARENDT, H. (1998 [1973]). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- (1984). *L'imperialisme*. París: Seuil.
- ARÓN, A. M. (2006). *Claves para la intervención, violencia en la escuela*, página web Educar Chile, <<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/home>>, recuperado el 11/11/2011.
- AVALOS, B.; CAVADA, P.; PARDO, M. y SOTOMAYOR, C. (2010). «La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional», *Revista Estudios Pedagógicos*, 36, n.º 1, pp. 235-263.

- BARRÁN, J. P. (1990). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomo 2: «El disciplinamiento (1869-1920)». Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (Udelar) (primera reimpresión, junio).
- BARTHES, R. (1976). «Introdução a Análise Estrutural da Narrativa. Brasil», en Barthes, R. *et al.*, *Análise Estrutural da Narrativa*. Petrópolis: Vozes.
- BAULEO, A. (comp.) (1980). *Grupo operativo y psicología social*. Montevideo: Editorial Imago.
- BECK, U. (2004). *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*. Barcelona: Paidós.
- (2000). *La democracia y sus enemigos. Textos escogidos*. Barcelona: Paidós.
- BELL, D. (1977). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza Universidad.
- BENJAMIN, W. (1936). *El narrador*, información disponible en el sitio Archivo Chile, página web del Centro de Estudios Miguel Enríquez (CEME), <<http://www.archivochile.com>>, recuperado en setiembre de 2011.
- BERTAUX, D. (1993). «Los relatos de vida en el análisis social». En ACEVES JORGE (comp.) *Historia oral. Parte II: los conceptos, los métodos*. México: Instituto Mora-UAM, pp. 136-148.
- BETANCOURT, O. (1999). *Para la enseñanza y la investigación de la Salud y Seguridad en el trabajo*. Quito: Organización Panamericana de la Salud (OPS), Organización Mundial de la Salud (OMS), Fundación Salud, Ambiente y Desarrollo (Funsad) y Arco Iris.
- (1995). *El trabajo y la salud. Reflexiones teórico-metodológicas, Monitoreo Epidemiológico. Atención Básica de la salud*. Ciudad de México: Centro de Estudios y Asesoría en Salud, Organización Panamericana de la Salud (OPS), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Xochimilco, Maestría de Salud en el Trabajo. Tesis.
- BLOCH, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2.^a ed. en español, revisada.
- BOLLES, R. C. y FANSELOW, M. S. (1982). «Endorphins and behavior, Annual», *Review of Psychology*, n.º 33, pp. 87-101.
- (1980). «A perceptual defensive recuperative model of fear and pain», *Behavioural and Brain Sciences*, n.º 3, pp. 291-301.
- BOURDIEU, P. (1989). *La Noblesse d'Etat*. París: Ed. De Minuit.
- BUSTOS TORRES, B. AL. (1992). «El trabajo femenino en América Latina y los nuevos debates en la década de 1990», en *El trabajo femenino en América Latina*, BUSTOS TORRES, B.A., PALACIO G. (comp), (1992). México D.F., México Eds. Universidad de Guadalajara, Instituto Latinoamericano para una sociedad y derechos alternativos (ILSA).
- CASTEL, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. París: Fayard.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1: «La sociedad red». Madrid: Alianza Editorial.
- CASTORIADIS, C. (2005). *Ciudadanos sin brújula*. Ciudad de México: Ediciones Coyoacán, 2.^a impresión.
- (2002). *Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto VI)*. Fondo de Cultura Económica. México D.F. Segunda edición.
- (1996). *La montée de l'insignifiance*. París: Seuil.
- (1975). «La institución imaginaria de la sociedad», en Colombo, E., *El imaginario social*. Buenos Aires-Montevideo: Tupac Ediciones y Nordan Comunidad, 2.^a ed.
- CASTRO, J. (2007 [1942]). *El banco fijo y la mesa colectiva. Vieja y Nueva Educación*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura (MEC), 4.^a ed.

- CEPAL, (2000). «Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe. Síntesis y Conclusiones». *Vigesimotavo período de sesiones*, México, D.F., 3 al 7 de abril.
- CHALMERS, A. (1994). *A Fabricação da Ciência*. San Pablo: Editora Universidade Estadual Paulista (Unesp).
- CHAPPELL, D. y DI MARTINO, V. (2008). «Violencia en el Trabajo», *Revista de Salud Mental*, 1/4/2008, <www.losrecursoshumanos.com>, recuperado el 21/5/2012.
- (1998). *Violence at work*. Génova: International Labour Office.
- CHRISTOFFEL KK. (1994). «Reducing violence. How do we proceed?» *American Journal of Public Health*. vol. 84, n.º 4, pp. 539-541.
- CLARA, M. (2003). ¿Violencia...una marca de la época? ¿Cómo intervenimos los Psicólogos?, ponencia en las VII Jornadas Nacionales de Salud Mental, Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fepra), Colegio de Psicólogos Chaco, Argentina.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA (CEPAL) (2000). *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe. Síntesis y Conclusiones*, Vigesimotavo período de sesiones, Ciudad de México, 3 al 7 de abril.
- Constitución de la República Oriental del Uruguay (1967)
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990). *Enseñanza curricular y profesorado*. Madrid: Akal Ediciones.
- CORIA, C. (1994). *Las negociaciones nuestras de cada día*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- CORNEJO CHÁVEZ, R. (2009). «Condiciones de trabajo, bienestar/malestar docente en la enseñanza media», *Revista Educación Superior y Sociedad*, revista del Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Universidad Estadual de Campinas (Unicamp), vol. 30, n.º 107, mayo-agosto, pp. 408-426, Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- CORSI, J. (comp.) (1994). *Violencia Familiar: Una Mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- DE ALMEIDA FILHO, N. (2000). *La ciencia tímida. Ensayos de Deconstrucción de la Epidemiología*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- DE BRASI, M. (1980). «Acerca del aprendizaje», en Bauleo, A. (comp.), *Grupo Operativo y Psicología Social*. Montevideo: Editorial Imago.
- DEJOURS, C. (2007). «Vulnerabilidad psicopatológica y nuevas formas de organización del trabajo (enfoque etiológico)», *L'Information psychiatrique*, 83, pp. 269-175 (traducción de Miriam Wlosko).
- (2006). *La banalización de la injusticia social*. Buenos Aires: Topia Editorial.
- (2004a). «Subjetividade, trabalho e ação». *Revista Produção*, São Paulo, v. 14, n.º 3, p. 27-34.
- (2004b) *Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. SELMA LANCMAN y LAERTE I. SZNELMAN (organizadores). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Brasília: Paralelo 15.
- (1999). «¿Violencia o dominación? Violence ou Domination?», *Revue Travailler*, pp. 11-29 (traducción de Miriam Wlosko).
- (1998). *Trabajo, modernidad y psicoanálisis*, este texto es una versión ligeramente modificada de la conferencia Travail, modernité et psychanalyse presentada por Ch. Dejours en el Congreso «Psychanalyse et figures de la modernité», París, 19/11/1998, y publicada *Revue Res Publica*, n.º 38, agosto 2004. Dossier: «Le travail après la fin du travail» (traducción de Miriam Wlosko).
- DE LA GARZA TOLEDO, E. (2009). *Trabajo atípico ¿Identidad o fragmentación? Alternativas de análisis*. Iztapalapa: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

- DE LA GARZA TOLEDO, E. (comp.) (2005). «Introducción. Del concepto ampliado de trabajo al de sujeto laboral ampliado», *Sindicatos y nuevos movimientos sociales en América Latina. Colección Grupos de Trabajo*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clasco), Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clasco.org.ar/ar/libros/grupos/sind/intro.pdf>>.
- y NEFFA, J. (comps.) (2001). *El futuro del Trabajo. El Trabajo del Futuro*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clasco).
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1994). *Mil mesetas Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos, 5.^a edición, octubre 2002.
- DELORS, J. (2003) «La educación o la utopía necesaria» en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO. Ediciones UNESCO.
- DE LOS CAMPOS, H.; SOLARI, M. y GONZÁLEZ, M. (2008). *Prácticas de Crianzas y Resolución de Conflictos Familiares. Prevalencia de Maltrato Intrafamiliar contra Niñas, Niños y Adolescentes*, Resumen Ejecutivo. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social (Mides), Programa Infancia, Adolescencia y Familia (Infamilia).
- DE SIERRA, G. (comp.) (1994). «Sobre los problemas de (in) gobernabilidad en el Uruguay neoliberal de la pos dictadura», en *Democracia emergente en América del Sur*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pp. 207-228.
- DE SOUZA MINAYO, M. C. (1993). «Quantitativo-Qualitativo. Oposição ou Complementariedade», *Caderno de Saúde Pública*, vol. 9, n.º 3, julio-setiembre, Río de Janeiro, pp. 239-262.
- (1997). «El desafío del conocimiento». *Investigación cualitativa en Salud*, Buenos Aires: Editorial S.A.
- y CRUZ NETO, O. (2002). «Triangulación de métodos en evaluación de programas y servicios de salud», artículo presentado en la Maestría de Epidemiología, Gestión y Políticas de Salud, Universidad Nacional de Lanús (Unla), Buenos Aires, Argentina.
- DE VASCONCELLOS, V. y DA SILVA AZEVEDO, C. (2010). «Sentidos do trabalho e imaginário organizacional em un Centro de Atenção Psicossocial (Caps)», *Interface, Comunicação Saúde Educação*, vol. 14, n.º 34, julio-setiembre, pp. 563-576.
- DEVEREUX, G. (1972). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. París: Flammarion.
- DOMÈNECH I AREGEMI, M. y IÑIGUEZ RUEDA, L. (2002). «La construcción social de la violencia», *Athena Digital*, n.º 2, Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).
- DOUGLAS, M. y WILDAVSKY, A. (1982). *Risk and Culture*. Berkeley: University of California Press (UC Press).
- DUVIGNAUD, J. (1990). *Herejía y subversión. Ensayos sobre la anomía*. Barcelona: Icaria Editorial.
- ECO, U. (1965). *L'Œuvre ouverte*. París: Seuil.
- ELIADE, M. (1994). *Imágenes y Símbolos*. [Trad. CARMEN CASTRO]. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini, S.A.
- ENGELS F. (1879) «El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre». *Revista Die Neue Zeit*, Bd. 2, n.º 44.
- ENRIQUEZ, E. (2006). «El hombre del siglo XXI: sujeto autónomo o individuo descartable: 'homme du XXe siècle: sujet autonome ou individu jetable», *Réfractations Recherches et expressions anarchistes*, n.º 12, abril-mayo, pp. 125-136 (publicado com autorização do autor).
- (2001). «Psicossociologia; análisis social e intervenção» en ANDRÉ LEVY, ANDRÉ NICOLAÍ y EUGÈNE ENRIQUEZ. JEAN DEBOST, organizado e traduzido por MARÍLIA NOVAIS DA MATA MACHADO *et al.*, Belo Horizonte: Autêntica.
- (1999). *L'analyse dans les Sciences Humaines*. Editions Saint-Marti.

- ENRIQUEZ, E. (1988). *Organizations et management en questions*. París: L'Harmattan.
- (1984). *Au Carrefour de la haine*. París: L'EPI.
- ENRENBURG, A. (1998). *La fatigüe de soi*. París: Odile Jacob.
- FERNÁNDEZ, A. M. (2006). *Política y Subjetividad: asambleas barriales y fábricas recuperadas*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- y DE BRASI, J. C. (comps.) (1993). *Tiempo histórico y campo grupal*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- FERNANDEZ, A. M. (1989). «Campo grupal: cura e imaginario social». *Ponencia presentada en el V Congreso Metropolitano de Psicología*. Buenos Aires, Argentina.
- FILGUEIRA, C. H. y LAMAS, C. (2005). *Gestión en los centros de Enseñanza Secundaria de Montevideo*, División de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo Directivo Central (Codicen) (documento elaborado por el equipo técnico del Programa Modernización de la Educación Media y Formación Docente [Memfod], inédito).
- FILHO PELLEGRINI, A. (1999). «La violencia y salud pública», *Revista Panamericana de Salud Pública*, número de especial sobre violencia, Organización Panamericana de la Salud (OPS), vol. 5, n.º 4/5, Washington.
- FOUCAULT, M. (1994). *La verdad y las formas jurídicas*. Ciudad de México: Editorial Felisa.
- FRADE, C. (2000). «La nueva naturaleza de la guerra en el capitalismo global», *Le Monde diplomatique*, edición española, n.º 83, Valencia, pp. 10-11.
- FRANCO AGUDELO, S. (1999). *El quinto: no matar. Contextos explicativos de la violencia en Colombia*. TM Editores e Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI).
- (1998). «Dimensiones Internacionales de la violencia en Colombia», *Cuadernos Médicos Sociales*, n.º 73, Rosario, pp. 81-98.
- (1997). «Violencia y Salud en Colombia», *Revista Panamericana de Salud Pública*, año 1, n.º 2, pp. 93-103.
- FRANCO, S. (2003). «Factores organizacionales que promueven y/o facilitan la aparición del fenómeno de Hostigamiento Psicológico en el Trabajo. Estudio de Casos», *Revista electrónica Facultad de Ciencias Empresariales (FCE)*, Universidad Católica del Uruguay (UCU), junio, pp. 1-28.
- FRANKENHAUSER, M. (1986). «A psychobiological framework for research on human stress and coping», en BAUM, A. y LEVY, J. E. (eds.), *Dating Violence, Women in Danger*. Seattle: Seal Press.
- FREUD, S. (1971). *Malaise dans la civilisation*. París: PUF.
- *Obras Completas (1978-1985)*. Vol. 21: «El porvenir de una ilusión, El malestar de la cultura». Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Ediciones.
- FRIEDSON, E. (1978). *La profesión médica*. Barcelona: Editorial Península.
- FROMM E. (1989) *Anatomía de la destructividad humana*. México. Ed. Siglo XXI.
- FROMM, E. (1984). *El miedo a la libertad*. Ciudad de México: Editorial Paidós.
- GAVILÁN, M. G. (1999). «La desvalorización del rol docente», *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 19, enero-abril, Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- GÁZQUEZ, J. J.; PÉREZ FUENTES, M. DE C.; CARRION, J. J. y SANTIUSTE, V. (2010). «Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España», *Universitas Psychologica*, año 2, n.º 9, pp. 371-380.
- GIDDENS, A. (1990). *The Consequence of Modernity*. Cambridge Polity Press.

- GINZBURG, C. (2009) «Que he aprendido de los antropólogos». Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, DF, *Alteridades*, vol. 19, 38, pp. 131-139.
- GONZÁLEZ DE RIVERA y REVUELTA, J. L. (1997). «El trastorno por Mediocridad Inoperante Activa (síndrome MIA)», *Psiquis*, n.º 6, pp. 229-231.
- GOODMAN, L. A. (1961). «Snowball sampling», *Annals of Mathematical Statistic*, vol. 32, Universidad de Chicago.
- GUATTARI, F. (1998). *El devenir de la Subjetividad*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- (1995). «Cartografías del deseo». *Biblioteca de los Confines*. Editorial La marca, Buenos Aires.
- GUERRERO, I. y KALMAN, J. (2010). «La inserción de la tecnología en el aula: estabilidad y procesos instituyentes en la práctica docente». *Revista Brasileira de Educação*, V. 15 n.º 44, mai-ago 2010, pp. 213-229.
- GUGLIEMMETTI, P. (2009). «La violencia en el Trabajo», en LOY, A. y VIDART, D. (comp.), *La cultura de la violencia*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Vol. 1 y 2. Madrid: Taurus Ediciones.
- (1983). *La théorie de l'agir communicationnel*. París: Fayard.
- HARDT, M. y NEGRI, A. (2003). *Imperio*, traducción de Eduardo Sadier de la edición de Harvard University Press, Cambridge, 2000, en línea, citado 6/12/2003, sitio Chile Vive, <www.chilevive.cl>.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.
- HAYES, M. (1992). «On the epistemology of Risk: language, logia and social science», *Social Science and Medicine*, año 4, n.º 35, pp. 401-407.
- HORKHEIMER, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur.
- y ADORNO, T. (1988). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.
- JACKSON, R. L.; MAER, S. F. y COON, D. J. (1979). «Long-term analgesic effects of inescapable shock and learned helplessness», *Science*, Vol. 206, n.º 4414, pp. 91-93.
- JICK, T. D. (1979). «Mixing Quantitative and Qualitative Methods triangulations and action», *Administrative Science Quarterly*, Vol. 24, n.º 4, *Qualitative Methodology*. (Dec., 1979), pp. 602-611.
- JUNG, K. (1911). «Metamorfosis y símbolos de la libido» en LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. (1981). *Diccionario de Psicoanálisis* Tercera edición revisada Presses Universitaires de France (Paris). Barcelona: Editorial Labor S.A.
- JÜNGE, E. (1930). *Tempestades de acero o la entrada en escena de los titanes*. Chile: Adolfo Vázquez Roca.
- (1990). *La mobilisation totale*. París: Gallimard.
- KELLY, G. A. (1995). *The Theory of Personal Constructs*. Nueva York: Norton.
- KHALEF (2003-4) «¿Es la violencia en el trabajo una fatalidad?», En *La violencia en el trabajo*. Educación obrera n.º 133, OIT.
- KLEINMAN, ARTHUR; DAS, VEENA y LOCK, MARGARET eds. (1997) *Social suffering*. Berkeley, CA: University of California Press.
- KONONOVICH, B. y SAIDÓN, O. (1994). *El cuerpo en la clínica institucional-Escenas y Afectación*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- KORNINFELD, S.; MARCOS, M. F. y ALIMENA S. (2001). *El nuevo paradigma económico-productivo y las condiciones de trabajo*. Buenos Aires: Publicación Institucional del Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL)-Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo (PIETTE), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), n.º 4, pp. 1-4.

- KRMPOTIC, C. y FARRÉ, M. (2008). «Violencia social y escuela. Un relato empírico desde barrios críticos», *Revista Katálisis*, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vol. 11 n.º 2, julio-diciembre, Florianópolis, pp. 195-203.
- LA BOÉTIE, ETIENNE DE. (1548) *El discurso de la servidumbre voluntaria*, 1.^a ed. La Plata: Terramar, Buenos Aires, 2008.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. (1981). *Diccionario de Psicoanálisis* Tercera edición revisada Preseps Universitaires de Frande (Paris). Barcelona: Editorial Labor S.A.
- LAPOLLA, B. y RODRÍGUEZ NEBOT, J. (1993). *La semejanza y la distinción*, ponencia presentada en la Sociedad Uruguaya de Terapia Familiar (Sutefa) e Investigaciones en Salud Mental en el Curso de Formación «Trabajador de la Salud Mental, especializado en Familia, Grupo e Instituciones», setiembre 1992.
- LEIBOVICH DE DUARTE, A. (2000). *La ética en la investigación psicológica*. Buenos Aires: Cuadernos de la Universidad de Buenos Aires (UBA).
- LÉVINAS, E. (1997). *Quelques réflexions sur la philosophie de l'philérisme*. París: Rivages Poche.
- LÉVY, A.; NICOLAÏ, A.; ENRIQUEZ, E. y DEBOST, J. (2001). *Psicosociología, análise social e intervenção*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LÉVY-STRAUSS, C. (1952). *Race et histoire*. París: Folio.
- LEWKOWICZ, I. y COREA, C. (2005). *Pedagogía del aburrido, Escuela destituida, familia perpleja*. Buenos Aires: Paidós (libro póstumo).
- LONDOÑO, J. L. y GUERRERO, R. (1999). *Violencia en América Latina. Epidemiología y costos*. Washington: Red de Centros de Investigación de la Oficina del Economista Jefe, Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- LOUREAU, R. (1991). *Implicación y sobre-implicación*, conferencia dictada en El Espacio Institucional, la dimensión institucional de las prácticas sociales, Buenos Aires, 24/11/1991.
- (1975). *El análisis institucional*. Montevideo: Universidad de la República (Udelar), Centro de Estudiantes Universitarios de Psicología (CEUP), Departamento de Publicaciones (circulación interna).
- LUNDEBERG, U. (1980). «Catecholamine and cortisol excretion under psychologically different laboratory conditions», en USDIN, E.; KRETANSKY, R. y KOPIN, I. (eds.), *Catecholamines and Stress*. Oxford: Pergamon Press.
- MAFFESOLI, M. (1990). *El tiempo de las tribus. El declive del individualismo en las sociedades de masas*. Barcelona: Icaria.
- MARTÍNEZ, D.; COLLAZO, M. y LISS, M. (2009). «Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje al malestar y sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina», *Revista Educación Superior y Sociedad*, revista del Centro de Estudios de Educación y Sociedad (CEDES), Universidad Estadual de Campinas (Unicamp), vol. 30, n.º 107, mayo-agosto, pp. 389-408, disponible en <www.cedes.unicamp.br>.
- MARTÍNEZ, J. M. (2004). *Estrés Paboral. Guía para empresarios y empleados*. Madrid: Prentice Hall-Financial Times.
- MATRAJT, M. (2002). *Subjetividad, trabajo e institución*, <<http://www.psicología.grupal.cl/documentos/articulos>>, recuperado el 18/12/2011.
- (1996). «Paradigmas en salud mental y trabajo», en *Trabajo y empleo. Un abordaje interdisciplinario*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- MENDIZÁBAL, NORA (1995) «Condiciones de trabajo y salud de los docentes primarios de la Provincia de Buenos Aires». *El sistema educativo como ámbito laboral*. Buenos Aires; pp. 9-168.

- MENESES CARVAJAL, A. (2006). *Teoría de las Organizaciones: La perspectiva de la Psicología Organizacional. Conceptos y Métodos*. Santiago de Chile: Universidad de Chile (Uch), Instituto de Asuntos Públicos (Inap), Departamento de Gobierno y Gestión Pública.
- MIETTENER, O. (1981). *Epidemiology as the discipline of medical occurrence research*. Helsinki: Institute of Occupational Health.
- MILICIC, N.; ARÓN, A. M. y PESCE, C. (2003). «La violencia en la escuela percepción de los directores», *Revista Psyque*, revista de la Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile (UC), vol. 12, n.º 1, mayo, pp. 1-34.
- MORIANA, J. A. y HERRUZO, J. (2004). «Estrés y burnout en profesores», *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 4, n.º 3, pp. 597-621.
- MORIN, E. (2000). *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. Barcelona: Kairós.
- MUÑOZ ABUNDEZ, G. (2008). «Violencia escolar en México y otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la evaluación de la Educación», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año 13, n.º 39, octubre-diciembre, Ciudad de México, pp. 1195-1228.
- MURCIA PEÑA, N.; PINTOS DE CEA, N. y OSPINA SERNA, H. (2009). «Función versus institución: imaginarios de profesores y estudiantes universitarios», *Revista Educación y Educadores*, Facultad de Educación, Universidad de La Sabana (Unisabana), Vol. 12 n.º 1, pp. 63-91.
- NAHUM, B. (2008). *Historia de Educación Secundaria 1935-2008*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo Directivo Central (Codicen), Consejo de Educación Secundaria (CES), Plan General de Obra y Dirección Académica del Profesor Benjamín Nahum.
- NEFFA, J.; PANIGO, D. y PÉREZ, P. (comps.) (2010). *Transformaciones del empleo en Argentina. Estructura, dinámica e instituciones*. Buenos Aires: Centro de Integración-Comunicación, Cultura y Salud (Ciccus), Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL)-Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo (PIETTE).
- NEFFA, J.C. (2001) Presentación del debate reciente sobre el fin del trabajo, en DE LA GARZA TOLEDO (coord.) *El futuro del trabajo el trabajo del futuro*. CLACSO
- (1995). «Las condiciones y medio ambiente de trabajo (Cymat) Presentación de la concepción dominante y de una visión alternativa», *Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo* (PIETTE), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Nación, Centre de Recherches et Documentation sur l'Amérique Latine du CNRS.
- NIGRO, L. y WAUGH, W. (1996). «Violence in the American workplace: Challenges to the Public Employer», *Public Administration Review*, vol. 56, n.º 4.
- NIRO, C. (1992). *Un país al margen de la Ley*. Buenos Aires: Emecé.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2009). «Informe Talis» *La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Madrid: Santillana.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT) (2003-2004). «La violencia en el mundo del trabajo», *Educación Obrera*, n.º 133.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (2003). *Informe Mundial sobre la violencia y la salud*. Washington: Organización Panamericana de la Salud (OPS) (editado por Etienne G. Krug, Linda L. Dahlberg, James A. Mercy, Anthony B. Zwi y Rafael Lozano).

- PANDO MORENO, M.; OCAMPO DE ÁGUILA, L.; ÁGUILA MARÍN, J. A.; CASTAÑEDA TORRES, J. y AMEZCUA SANDOVAL, M. T. (2008). «Factores psicosociales y presencia de *mobbing* en profesores universitarios», *Revista de Salud Pública y Nutrición (Respyn)*, año 3, n.º 9, pp. 65-78.
- PERAZZO, I. (2012). *La negociación salarial en Uruguay: un modelo para analizar sus efectos*, Serie Documentos de Trabajo, DT 7/12, Instituto de Economía, <<http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/ar/>>, recuperado el 11/9/2013.
- PERIE, M. y BAKER, D. (1999). *Job Satisfaction, Among America's Teachers. Effects of Workplace Conditions, background. Characteristics and Teacher Compensation*. Washington: Department of Education, Office of Educational Research and Improvement (OERI), Disponible en: <<http://nces.ed.gov/pubs97471>>.
- PETERSON, C. y RELIMAN, M. E. P. (1983). «Learned helplessness and victimization», *Journal of Social Issues*, vol. 2, pp. 103-166.
- PICHON RIVIÈRE, E. (1986). *Teoría del Vínculo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- (1985a) *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- (1985b). *Del Psicoanálisis a la Psicología Social*, Tomo 1 y 2. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- (1983). *La psiquiatría una nueva problemática. Del psicoanálisis a la psicología social II*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- (1977). *El Proceso Grupal*. Buenos Aires: Biblioteca Nueva Visión.
- PIERBATTISTI, D. (2010). «Del trabajador al colaborador: del uso de la teoría del capital humano en el proceso de privatizaciones en Argentina (1990-2001)», *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, n.º 128, marzo.
- PIERBATTISTI, D. (2006). «La privatización de ENTEL y la transformación de las identidades en el trabajo: génesis del dispositivo neoliberal en Argentina. 1990-2001». Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, U.B.A.
- PIGATTO, N. (2010). «A docência e a violência estudantil no contexto atualmente», *Revista Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Fundação Cesgranrio, vol. 18, n.º 67, abril-junio, Río de Janeiro, pp. 303-324.
- PI HUGARTE, R. (2009). «Apostillas sobre la violencia», en LOY, A. y VIDART, D. (comp.), *La Cultura de la Violencia*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- PIKE, K. (1967). *Language in relation to a unified theory to structure of human behaviour*, The Hague-Paris, Mouton & Co.
- POSE, S. B. (2000). «El trabajo docente-régimen laboral del sector en la provincia de Río Negro-informe preliminar», *Cuadernos del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vile (IIPMV)*, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), Serie II Congreso Educativo Nacional aportes para la discusión, año 1 n.º 1. Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).
- PUJOL, A. (2007). *Salud mental y trabajo. Nuevos escenarios, nuevos problemas, nuevas perspectivas*, Curso Anual de Actualización en Problemáticas de Salud Mental, Gobierno de Córdoba, Ministerio de Salud.
- REY, A. (1993). *Dictionnaire Historique de la Langue Française*. París: Dictionnaire De Robert.
- RIELLA, A. y VISCARDI, N. (2002). *Mapa Social de la Violencia en la Ciudad de Montevideo: una aproximación a los escenarios sociales de la violencia urbana*, <<http://www.fcs.edu.uy/archivos/09%20Riella-Viscardi>>, Recuperado el 12 de setiembre de 2011.

- RIVERO RODRÍGUEZ, L. F. y CRUZ FLORES, M. A. C. (2010). «Trastornos psíquicos y psicósomáticos: problemas actuales de salud de los docentes mexicanos», *Revista Psicología y Salud*, vol. 20, n.º 2, julio-diciembre, pp. 239-249.
- RODRÍGUEZ NEBOT, J. (1998). *En la Frontera. Trabajo de Psicoanálisis y Socioanálisis*. Montevideo: Multiplicidades, 2.ª ed.
- RODRÍGUEZ ROCHE, S. (2009). «Tendencias actuales del sector empleador en ciencias de la información y su influencia en el imaginario social del profesional», *ACIMED*, revista Cubana de Ciencias de la Información en Salud, vol. 19, n.º 5.
- RODRÍGUEZ ZIDÁN, E. (2010). «El Plan Ceibal en la educación pública uruguaya: estudio de la relación entre tecnología, equidad social y cambio educativo desde la perspectiva de los educadores», *Actualidades Investigativas en Educación*, revista electrónica, Instituto de Investigación en Educación (Inie) de la Universidad de Costa Rica (UCR), vol. 10, n.º 2, pp. 1-25.
- (2008). «Sobre tradiciones e isomorfismo. Un análisis de la Formación de Profesores para la Educación Media desde una perspectiva histórica», *Revista Educarnos*, Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), <www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_02>, recuperado el 12/3/2011.
- ROMÁN, M. C. E. (2005). «Concepciones teóricas sobre el mundo del trabajo en el capitalismo contemporáneo», *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, n.º 14.
- ROMERO, A. (2002). *La memoria de la deuda. Una deuda con memoria*. Buenos Aires: Biblos.
- SAMAJA, J. (1992). «La combinación de métodos. Pasos para una comprensión dialéctica del trabajo interdisciplinario», *Revista Educación Médica y Salud*, vol. 26, n.º 1, pp. 4-34.
- (1994). *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- SARTORI, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- SCHERZER, A. (1997). *¿Quién cura a quién? Múltiples abordajes psicoterapéuticos*. Montevideo: Centro de Estudiantes Universitarios de Psicología (CEUP), Departamento de Publicaciones, Multiplicidades.
- (1978). «La adolescencia como proceso de aprendizaje del grupo familiar», FREIRE de GARBARINO, MERCEDES; GARBARINO, HÉCTOR; LIJTENSTEIN, MARCOS; SCHERZER, ALEJANDRO; REY, JUAN CARLOS; MARTÍNEZ, YOLANDA; CAPRARIO, JORGE. *Adolescencia*. Montevideo: Imago, pp. 59-88.
- SCHNEIDERMAN, N. y MCCABE, P. M. (1985). «Bio behavioral responses to stressors», en FIELD, T. M.; MCCABE, P. M. y SCHNEIDERMAN, N. (eds.), *Stress and Coping*. New Jersey: LEA Publishers.
- SCHVARTEIN, L. (1997). *La psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. Buenos Aires-Barcelona-Ciudad de México: Paidós, 3.ª reimpresión.
- SCIALPI, D. (1999). *La violencia en la gestión de personal de la función pública*. Argentina. Instituto Nacional de Administración Pública (INAP).
- (2002). «La violencia laboral en la administración pública argentina», *Revista Venezolana de Gerencia*, año 7, n.º 18, pp. 196-219.
- (2005). «Violencia laboral y el desamparo institucional aprendido», *Revista Jurisprudencia Argentina*, número especial. Buenos Aires: Editorial Lexis Nexis.
- SELIGMAN, M. (1975). *Helplessness: On depression on development and death*. San Francisco: Freeman.
- SENNETT, R. (1979). *Les tyrannies de l'intimité*. París: Seuil.
- SHUTZ, A. (1982). «A Commonsense and Scientific Interpretation of Human Actions», *Collated Peppers* 1. Hague: Martiness Niphoff, 2.ª ed.

- SILVEIRA RONDÁN, N. N. (2009). *La violencia en y del trabajo, género y clase social, en un grupo de docentes de la Universidad del Trabajo del Uruguay. Un estudio de triangulación cuali-cuantitativa*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- (2008). *Un modelo de triangulación cuali-cuantitativa. Estrés, satisfacción y burnout en médicos y enfermeras del Hospital de Clínicas «Dr. Manuel Quintela» Primeros estudios exploratorios, 2001-2003*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- SLUZKI, C. (1994): «Violencia familiar y violencia política» en *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- SOBRADO, E. (1978). *Acerca del ser sujeto*. Montevideo: Editorial Imago.
- STAINTON ROGERS, R.; STENNER, P.; GLEESON, KATE; STAINTON ROGERS, WENDY (1995). *Social Psychology. A Critical Agenda*. Cambridge; Polity Press
- SZRETTTER, M.; BELLORO, V. A.; GARCÍA, P.; SÁNCHEZ, K. y ZULLO, J. (1999). *Imaginario social Argentina: imaginario social y representaciones colectivas de las instituciones estatales de gobierno y administración*. Buenos Aires: 1992/1998, Universidad de Buenos Aires, Programa de Ciencia y Técnica (Ubacyt).
- TESTA, M. (1997a). *Pensar en salud*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- (1997b). *Saber en salud. La construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- TODOROV, T. (1976). «As categorías narrativas literaria», en BARTHES, R. et al., *Análisis estructural da narrativa*. Petropolis: Vozes.
- TOMASINA, F. (2006). «Estudio de caso en Uruguay», en Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Diversificación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), *Condiciones de trabajo y salud docente. Otras dimensiones del desempeño profesional. Estudio de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Montevideo: Talleres Gráficos de Oficina del Libro de la Fundación de Ediciones de la Facultad de Medicina, Universidad de la República (FEFMUR).
- TORRES, J. y AMEZCUA SANDOVAL, M. T. (2008). *Factores psicosociales de riesgo de trabajo en profesores universitarios*. Guadalajara: Universidad del Valle de Atemajac (Univa) y PIENSO en Latinoamérica A. C.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN Y DIVERSIFICACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (Unesco) (2006). *Condiciones de trabajo y salud docente. Otras dimensiones del desempeño profesional. Estudio de casos, en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Montevideo: Talleres Gráficos de Oficina del Libro de la Fundación de Ediciones de la Facultad de Medicina, Universidad de la República (FEFMUR).
- VALÉRY, P. (1945). *Regards sur le monde actuel et autres essais*. París: Gallimard.
- VAN DIJK, T. A. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.
- VIDAL JIMENEZ, R. (2003a). *Identidad, poder y conocimiento en la «sociedad de la información». Introducción al estudio de la temporalidad como eje del análisis hermenéutico*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante, Disponible en: <www.cervantesvirtual.com>.
- (2003b). «El “otro” como enemigo: Identidad y reacción en la nueva «cultura global del miedo», *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, n.º 9, comunicación presentada en el X Simposio Internacional de la Asociación Andaluza de Semiótica, Desde el Sur: El Discurso sobre Europa, Granada, 11-13 de diciembre de 2003.
- VIDART, D. (2009). «La guerra, suprema violencia», en LOY, A. y VIDART, D. (comps.), *La cultura de la violencia*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

- VIDART, G. M. (2009). «Violencia y seguridad ciudadana», en LOY, A. y VIDART, D. (comps.), *La cultura de la violencia*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- VIÑAR, M. (2006). «A propósito de recordar. Repetir y elaborar una fenomenología de la memoria en clave freudiana», *Asociación Psicoanalítica del Uruguay*, biblioteca online, <http://www.apuruguay.org/bol_pdf/bol-vinar-2.pdf>.
- VISCARDI, N. (2008). «Violencia en las aulas, práctica educativa y conflicto escolar y exclusión social», en PATERNAIN, R. y SANSEVIERO, R. (orgs.), *Violencia, Inseguridad y Miedos en el Uruguay. ¿Qué tienen para decir las Ciencias Sociales?* Montevideo: Fundación Friedrich Ebert en Uruguay.
- (1999). «Violencia en las aulas: práctica educativa, conflicto escolar y exclusión social», *Módulo 3, Violencias*. Facultad de Ciencias Sociales.
- WAGNER DE SOUZA CAMPOS, G. (1998). *Equipos matriciales de referencia y apoyo especializado: un ensayo sobre reorganización del trabajo en salud*. Campinas: Departamento de Medicina Preventiva y Social de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp).
- (1997). «Subjetividad y administración del personal: consideraciones sobre el trabajo en los equipos de salud», en MERHY, E. y ONOCKO, R., (eds.), *Agir em Saúde, Praxis em Salud*. San Pablo-Buenos Aires: Hucitec y Lugar Editorial.
- WARR, P. B. (2003). «Well-Being and workplace», en DIENER, E. y SCHWARTZ, N. (eds.), *Well-being. The foundations of hedonic psychology*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- WEBER, M. (1959). *Le savant et le politique*. París: Plon.
- WIDAVSKY, A. y DAKE, D. (1990). «Theories of Risk Perception: Who Fears What and Why?», *American Academy of Arts and Sciences*, año 4, n.º 119, pp. 41-60.
- WŁOSKO, M. (2010). «En torno del campo de la subjetividad», curso sobre *Subjetividad y Trabajo*, Colegio de Psicólogos de La Plata, Buenos Aires.
- (2009). «La construcción de la violencia y el acoso laboral: artefactos conceptuales y dispositivos ideológicos», material del curso *Subjetividad y Trabajo*, realizado por el Colegio de Psicólogos de La Plata, Buenos Aires.
- y Ros C. (2009) «Condiciones organizacionales y estructurales de la violencia laboral en personal de enfermería». *VI Jornadas Universitarias y III Congreso Latinoamericano de Psicología del Trabajo*. Buenos Aires: Facultad de Psicología.
- (2008). «Violencia laboral y organización del trabajo: reflexiones en torno al caso del personal de enfermería», ponencia en *V Jornadas Universitarias y II Congreso Latinoamericano de Psicología del Trabajo*, Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires.
- (2002). *Sujetos en tránsito. De la subjetividad práctico-profesional a la conformación de un sujeto epistémico*. Buenos Aires: Departamento de Salud Comunitaria, Universidad Nacional de Lanús (Unla).
- y Ros, C. (2008). *Violencia laboral: construcciones teóricas y niveles de análisis. Reflexiones en torno al caso del personal de enfermería del sector público*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús (Unla), Programa de Salud y Trabajo.
- y Ros, C. (1995): «Subjetividad y Trabajo: El caso de los Trabajadores del Cementerio» En: *IV Anuario de Investigación en Psicología*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, U.B.A.

Nahir Nibia Silveira Rondán,
Doctora en Ciencias de la Salud en el Trabajo,
Universidad de Guadalajara, México, Magister en
Epidemiología, Universidad de Lanús, Buenos Aires,
Argentina (revalida por Udelar.), Diploma de Profundización
en Psicoterapia en los Servicios de Salud, Escuela de Graduados,
Facultad de Medicina, Licenciada en Psicología y Licenciada
en Trabajo Social. Docente investigadora de la Facultad de Psico-
logía, dos libros publicados por CSIC: «Un modelo de triangulación
cuali-cuantitativo. Estrés, satisfacción y burnout en médicos y enfer-
meras del Hospital de Clínicas «Dr. Manuel Quintela» (2008) y
«La violencia en y del trabajo, género y clase social en un grupo de
docentes de UTU» (2009), capítulos en libros, «El síndrome de que-
marse por el trabajo (Burnout)» Gil Monte P. y Moreno-Jiménez B.,
(coords), Ediciones Pirámide, España, (2007); Argentina: «Trabajo y
salud mental» Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argen-
tina, (2013), y artículos publicados en revistas indexadas, México y
Cuba.

ISBN: 978-9974-0-1330-8



9 789974 013308