

Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica*

Edison Fredy León Paimé**

resumen

Se realizó una revisión a diferentes artículos en torno a la problemática del "malestar" y las "violencias" asociadas al docente en Iberoamérica, lo que permitió consolidar el concepto de "angustia docente", que en nuestra opinión resulta más eficaz en el marco de analizar y caracterizar los procesos en los que se ven inmersos nuestros profesores. El objetivo es observar la forma de producción y los elementos novedosos que pueden estar destacando los investigadores de la región, teniendo en cuenta que el análisis contextual puede denotar elementos y factores no reconocidos en la literatura dominante. El documento concluye que algunos elementos sociopolíticos y metodológicos pueden contribuir a una re-interpretación de la angustia de nuestros docentes. Finalmente, se compara la experiencia de diversos entornos, lo cual permite identificar procesos de innovación y recursividad en la investigación e intervención de este fenómeno.

palabras clave: malestar docente, Burnout, violencia escolar, escuela, sociedad latinoamericana, gestión del conflicto escolar.

abstract

Teacher distress: a review of investigation into teacher malaise and violence in Latin-America

Articles were reviewed which dealt with the problem of malaise and violence associated with teachers in Latin-America, leading to consolidating the concept of teacher distress, which (in our opinion) is dealt with more effectively within the framework of analysing and characterising the processes in which our teachers are intrinsically involved. The object was to observe how such situations arise and the novel elements which investigators from the region could be highlighting, bearing in mind that a contextual analysis could denote elements and factors which are not recognised in the dominant literature. The document concludes that some socio-political and methodological elements could be contributing towards a re-interpretation of our teacher's distress/anxiety. Experience from different settings is then compared, leading to identifying innovation and resourcefulness in research and intervention regarding this phenomenon.

key words: teacher malaise, burnout, school violence, school, Latin-American society, school conflict management.

résumé

Angoisse de l'enseignement: une révision de la recherche sur le malaise et la violence de l'enseignement en Amérique latine

Une révision de différents articles sur le thème de la problématique du « malaise » et de « la violence » associés à l'enseignement en Amérique latine a été réalisée, permettant la consolidation du concept « d'angoisse de l'enseignement » qui, à notre avis, est plus efficace dans le cadre de l'analyse et de la caractérisation des processus dans lesquels le professeur est en action. L'objectif est d'observer la forme de production et les nouveaux éléments qui peuvent être décelés par les chercheurs de la région, tenant compte du fait que l'analyse contextuelle permet d'observer des éléments et des facteurs inconnus dans les textes dominants. Le document conclut que certains éléments sociaux politiques et méthodologiques peuvent contribuer à une nouvelle interprétation de l'angoisse de l'enseignement. Finalement, l'expérience de différents milieux est comparée, permettant d'identifier des processus d'innovation et de ressources dans la recherche et l'intervention sur ce phénomène.

Mots-clés: malaise de l'enseignement, burnout, violence scolaire, école, société latino-américaine, gestion de conflit scolaire.

resumo

Angústia docente: Uma revisão da pesquisa do mal estar e a violência docente na América Latina

Realizou-se uma revisão de diferentes artigos sobre a problemática do "mal estar" e as "violências" associadas ao docente na Ibero-América, o que permitiu consolidar o conceito de "angústia docente" que na nossa opinião resulta mais eficaz no marco de analisar e caracterizar os processos nos que se encontram nossos professores. O objetivo é observar a forma de produção e os elementos novos que podem estar destacando os pesquisadores da região, tendo em conta que a análise contextual pode denotar elementos e fatores não reconhecidos na literatura dominante. O documento conclui que alguns elementos sociopolíticos e metodológicos podem contribuir a uma nova reinterpretação da angústia de nossos docentes. Finalmente, compara-se a experiência de diversos entornos que permitem identificar processos de inovação e versatilidade na pesquisa e intervenção deste fenômeno.

palavras chave: mal estar docente, burnout, violência escolar, escola, sociedade latino-americana, gestão do conflito escolar.

Clasificación JEL: I21, I29, I31.	Recibido: julio de 2008	Aprobado: febrero de 2009
Correspondencia: Centro de Investigaciones, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Militar Nueva Granada, Carrera 11 No. 101 80, Bogotá, D.C.		

* Artículo de revisión fruto del seminario "Violencia escolar" orientado por Catherine Blaya en el marco del Doctorado Interinstitucional de Educación DIE-UD, a la vez hace parte de la fundamentación del proyecto de investigación "Trayectorias de los docentes de contaduría pública en la ciudad de Bogotá" que se desarrolla en la Universidad Militar Nueva Granada.

** Profesor de la Universidad Militar Nueva Granada. Contador público. Magister en investigación social. Estudiante de Doctorado en Educación.

Correo electrónico:
edison.leon@unimilitar.edu.co



León Paimé, E.F. (2009). Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica. *Innovar, Especial en Educación*, dic. 2009, 91-110.

1. Introducción

A mediados de la década de los años ochenta del siglo pasado, la escuela empezaba a aparecer como un espacio conflictivo, incluso peligroso, para todos los estamentos que asistían a ella. Con esto perdían sentido diferentes versiones asociadas a la idea de la escuela moderna, aquella donde el poder se ejercía como un mecanismo adaptativo del sujeto escolar al mundo social. La autoridad del profesor se legitimaba en su papel de soporte de una serie de discursos y relatos ligados a la construcción de identidad nacional, la disciplina en el mundo del trabajo y la integración del respeto a las instituciones establecidas. Este modelo entra en crisis y el imaginario que asentó el trabajo del docente durante buena parte del siglo XX colapsa, generando en él niveles de estrés, agotamiento y cansancio que denotaron un estado de angustia existencial.

Cuando se hace visible una serie de fracturas en la vida cotidiana de la escuela, estas empiezan a ser asimiladas y gestionadas desde diferentes ámbitos del saber, con diversas estrategias y resultados. El docente, tanto en su estado emocional como físico, empezó a manifestar patologías, las cuales se convirtieron en punto de trabajo para diferentes disciplinas (sociología, psicología, trabajo social, salud pública, entre otras). Tales respuestas aparecen, primordialmente, en el contexto del sistema escolar del mundo desarrollado, teniendo como consecuencia el diseño de sistemas y modos de intervención ajustados a este orden social.

Latinoamérica no escapa a este fenómeno. Al ser esta sociedad consciente de que su propio modelo de escuela –occidental en su origen y particular en su forma de desarrollo– empezaba a manifestar algunos de los problemas que enfrentaba su par del mundo desarrollado, comienza a tratar la problemática desde diferentes aristas. Por un lado, generando un conjunto de especialistas propio, que mediante la importación de conceptos y metodologías, así como con la consecución de algunos recursos, empezó a explicar el fenómeno, y a intervenir en él, todo esto bajo las lógicas que el conocimiento central le había proporcionado. De otro lado, una serie de autores, siguiendo diversos mensajes derivados de sus experiencias profesionales, su saber disciplinario, su contexto social y su identidad docente, se atrevieron a hacer investigación y reflexión utilizando medios alternativos, con resultados que confirmaron o refutaron lo que el saber hegemónico venía presentando. Su labor diferencial se explica más por la disponibilidad de recursos o por el asentamiento ideológico subyacente, que por un desacuerdo en la forma de comprensión o intervención de la problemática. De esta manera, la investigación sobre las presiones que afectan al docente siguen estas pautas de análisis e intervención.

Se propone en este estudio analizar profundamente cómo se puede estar “representando” esta problemática. Para ello se parte del análisis de diferentes trabajos que vienen circulando en bases de datos, que son de fácil acceso y que se encuentran en formato electrónico en la región. La revisión y sistematización de los mismos, permitirá hacer visibles las diferencias de las experiencias en Iberoamérica, a partir de señalar una serie de interpretaciones de orden contextual. Se plantea no solo una revisión documental, sino la confrontación a diversas formas de conceptualización del problema, para hacer una crítica al manejo que tradicionalmente se le ha dado a este tipo de investigación.

El documento se organiza de la siguiente manera. En la primera parte se hace una breve reflexión a la forma de comprensión de la manifestación de la angustia docente del primer mundo y se expresan algunas diferencias respecto a la evolución del sistema escolar en Latinoamérica. En la segunda parte se presenta el *corpus* de los documentos que integraron la revisión (contexto de aparición, descripción de las temáticas, fuentes referenciales y metodologías), lo que permite establecer desde dónde se está investigando la relación entre violencia y malestar docente, según el concepto de “angustia docente”. Finalmente, en la tercera parte se incluyen aquellos elementos



que permiten hablar de la angustia del docente en Latinoamérica y sus factores de presión.

El documento termina con la exposición de una serie de argumentos referidos a una representación del docente de nuestra región, en la que este, al ser sujeto de diversas presiones sociales, políticas y económicas, se convierte en una víctima más de un ejercicio de violencia simbólica de diferentes actores que confluyen en la institución escolar, pero con características propias de su sociedad, lo cual le permite tanto manifestarse como resistirse de manera diferente a estas problemáticas¹.

2. Escenificación

2.1 Angustia docente en el primer mundo

Hacia mediados de los años ochenta del siglo pasado, la violencia escolar y el malestar docente eran dos problemas que empezaban a manifestarse. El docente comienza a estar en el ojo del huracán. Su incapacidad para hacer frente al complejo marco de nuevas relaciones sociales y la existencia de un sistema escolar altamente estandarizado configuraron una pesada carga, que desbordó su comprensión y le llenó de angustia. La situación fue incomprensible para él y los investigadores. Sin embargo, como lo manifestó Nietzsche, las expresiones culturales tienen el poder de expresar con mayor claridad lo que el lenguaje no permite: la tragedia humana (Vásquez, 2002), por lo que emergen simplificaciones artísticas que nos ayudan no solo a comprender sino a caracterizar lo que sucedía en este entorno.

Una escena que ejemplifica muy bien esta “angustia docente” se presenta en el video de la canción “*Be cruel to your school*” de la banda de rock Twisted Sister². En 1985, sus integrantes fueron muy criticados y censurados por las fuerzas más conservadoras de la sociedad norteamer-

icana. La canción, que en español traduciría como “sé cruel a tu escuela”, servía de fondo de un cómico video en el que se mezclan imágenes de terror, música y una burla a lo que se considera es el “estatus” y la razón de ser del sistema escolar. En los más de ocho minutos del video dirigido por Tom Werman, se muestra a un profesor altamente perturbado, quien solicita la ayuda de esta banda musical para recuperar la atención de sus estudiantes. En este trance, se da inicio a una segunda escena, la cual tiene su marco en un momento de descanso cotidiano, en el que el profesor y un compañero docente se transforman en las icónicas figuras de Alice Cooper y Dee Zinder, cantantes de la agrupación, haciendo de la escuela un lugar oscuro y lleno de zombies³.

En la escena, la falta de motivación de los estudiantes es representada al convertirlos en “muertos vivientes”. Los diferentes espacios escolares (salones, cafetería, gimnasio, enfermería, etc.) se vuelven lugares siniestros, en una metáfora del encierro escolar y la dificultad de acceder a estos en un ambiente violento. Esta situación permanece hasta que termina la música, cuya letra varias veces indica la necesidad de “ser cruel a tu escuela, porque nunca vas a tener otra”, en una doble significación: por un lado, como espacio limitado de la vida social, y por el otro, como imposibilidad de transformarla.

Cuando la canción llega a su fin, los profesores vuelven a su normalidad; el profesor protagonista debe retornar a su salón de clase, y en el pasillo es “emboscado” por un grupo de muertos vivientes, es decir, estudiantes. Frente a esto el cantante principal de la banda señala “y tú qué esperabas por 23 dólares”. La cuestión es paradójica, puesto que se plantean tres situaciones: la imposibilidad del no afrontamiento por parte del docente del grupo escolar, lo inútil que resultaría “ser cruel a tu escuela” y el grado de pauperización docente, puesto que es lo único que la banda puede ofrecer por el dinero o la remuneración que el maestro tiene.

Twisted Sister hizo en el video una aproximación al mismo problema que convocó a los investigadores de la escuela en los últimos 25 años del siglo XX. Estos en esa época, empezaron a identificar y conformar lo que serían las categorías dominantes para explicar esta situación de angustia. Expresiones como “malestar docente”, “síndrome de Burnout”, “despersonalización”, acuñadas por Berger, Mantra, Amiel, Dupont, Blase, Maslachs, Litt y Turk, Pamela Bardo, Esteve, entre otros, serían las que explicarían estas transformaciones en los años venideros. El mismo Esteve (1987) señala el desfase existente entre

¹ Vale la pena señalar una aclaración metodológica, no se quiere hablar de Iberoamérica y Latinoamérica indistintamente, sin embargo el cuerpo de documentos analizado integra el primer concepto y el nivel argumental descansa en el segundo. Consideramos que la interacción e integración puede ser adecuada, dado que buena parte de los referentes que se utilizan en América Latina provienen de España, sin embargo, precisamos que en la tercera parte nos concentraremos en aquellos trabajos provenientes de tierras americanas, y que la inclusión de los otros trabajos tienen como fin hacer notar la forma como ciertas tecnologías sociales penetran y ayudan a explicar nuestra realidad.

² La banda de rock (*dark metal*) conformada por Tom Savini, Bob Goldthwait, Alice Cooper y Dee Zinder, presentó para la misma época varias canciones que fueron censuradas por desafiar las autoridades docentes y patriarcales establecidas. La Asociación de Padres de Familia de Estados Unidos solicitó su censura y no reproducción, puesto que sus mensajes, según la organización, incitaban a la violencia.

³ Video disponible en Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=HOG5zdiPvTc>

las representaciones “románticas” del docente que prevalecen en el cine y que servían de estereotipos de entrada para los nuevos docentes, y los problemas que estos tenían al entrar en un ambiente tan hostil, como se había convertido la escuela.

El panorama estaba expuesto. Mientras la escuela cambiaba, los investigadores se desconcertaban y los maestros debían afrontar –en la cotidianidad y con sus propios recursos– tal problemática. Las respuestas no se hicieron esperar, y como Esteve lo plantea (1987), Ada Abraham ya había identificado que el predominio de sentimientos contradictorios, la constante angustia, la negación de la realidad y la aceptación e integración como cotidianidad se habían convertido en los mecanismos con los cuales los docentes afrontaban sus vidas (Esteve, 1987).

Planteamos entonces que la forma como se estudiaron los problemas de conflicto escolar, violencia y malestar docente provienen fundamentalmente de la conformación y la interpretación conceptuales que se generaron tanto en el contexto europeo como norteamericano. En ese sentido, estos procesos integraron diferentes tradiciones que van desde perspectivas sociológicas, psicológicas, antropológicas, hasta aquellas que observan el problema como casos de salud pública. La línea de investigación del “malestar docente” se abrió paso a nivel global, no siendo Iberoamérica un caso excepcional. La forma de estudio más fuerte fue la que se constituyó a partir de los estudios sobre “desgaste y quemado” de los maestros, sobre todo en España.

De otro lado, la investigación sobre violencia escolar se concentró, en buena medida, en los estudiantes o en la mirada del clima escolar. La primera fue el punto nodal de respuesta a la tendencia anglosajona, mientras la segunda estuvo enmarcada dentro de la propuesta europea de la gestión del conflicto escolar. En ese marco, los docentes, aunque fueron identificados como potenciales generadores de violencia escolar, no calaron necesariamente como puntos centrales de atención. Más bien se les identificó como parte de la solución del conflicto, ganando espacio en los procesos de articulación de la “intervención” de la violencia escolar. En esta línea se ubican los trabajos de Forlán, Ortega, Debarbieux, Blaya, entre otros. Estos empezaron a incidir –combinando la necesidad de “medir” el clima escolar, identificar los sujetos de violencia, dar voz a las víctimas– en algunas aproximaciones de carácter cualitativo orientadas a la futura realización de acciones correctivas.

Las revisiones que se han hecho sobre estos temas han tenido como eje el análisis de las categorías principales, la descripción de metodologías y los resultados de los procesos de intervención generados, fundamentalmente, en el

primer mundo. Sin embargo, no es común la vinculación entre violencia escolar y malestar docente, puesto que tradicionalmente se han tratado desde aristas diferentes. Para quienes trabajan desde el ámbito de la violencia escolar, el malestar docente se constituye en uno de los focos de presión de los maestros, que puede ser causante o agravante de las manifestaciones de la violencia escolar, mientras que para los especialistas en el malestar docente, la violencia escolar es más bien observada como un factor que desequilibra la salud mental del docente, contribuyendo a los procesos de despersonalización, pérdida de confianza y ausentismo de la institución escolar.

Así mismo, las revisiones que se han realizado sobre el tema no contemplan el panorama de lo que implican otros contextos; se acepta, por ejemplo, que los conceptos de “profesionalización” y “tecnología educativa” se manifiestan de la misma manera tanto en los países centrales como en aquellos periféricos. De esta manera, se carece de un análisis sobre lo que se ha realizado en Iberoamérica sobre la problemática, razón para la cual, atendiendo las exigencias anteriores formulamos la expresión “angustia docente”, que tiene como fin dar cuenta de todas aquellas temáticas y presiones que preocupan al docente, que estando presentes en su contexto, vinculan la problemática adaptación a la dinámica actual de la escuela (malestar docente) y la posibilidad de sentirse y ser víctima o victimario en ese espacio escolar (violencia escolar).

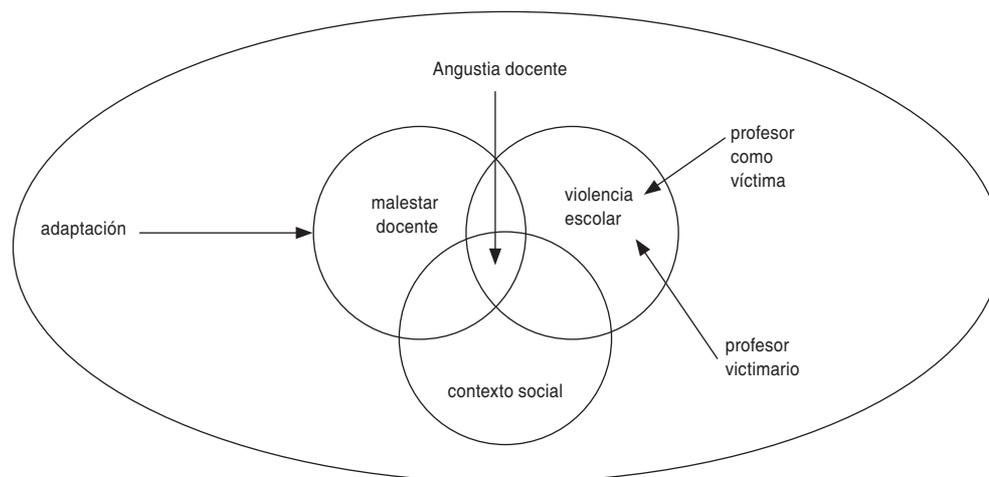
Se concibe esta problemática en el presente documento como un punto de intersección de tres problemáticas, como se puede ver en el gráfico 1. La angustia docente, entonces, se vuelve un concepto representacional que sirve para explicar la forma como se categorizan y se perciben los problemas de atención que involucran a estos sujetos escolares.

2.2 El fin del realismo mágico: sistema escolar en Latinoamérica

La sociedad latinoamericana entra en el nuevo siglo con un sinnúmero de conflictos no resueltos, los cuales, de una u otra manera, van a impactar en el sistema escolar. La educación y su masificación obedecieron a un proceso modernizador que buscaba acortar el proceso de desarrollo de estas naciones frente a sus referentes del primer mundo. De esta manera, la región pasó en menos de una centuria de una población analfabeta a niveles de alfabetización significativos.

Este proceso ha supuesto difíciles conflictos, ya que tal estrategia modernizadora ha sido más bien reactiva a varios cambios sociales. En primer lugar, el dramático proceso de urbanización de la región, pasando de una

GRÁFICO 1. Angustia docente



Fuente: Elaboración del autor.

sociedad rural a construir una sociedad asentada en grandes urbes. Esto, acompañado del amplio crecimiento poblacional, ha supuesto la consolidación de grandes núcleos urbanos en la mayoría de sus países. Sin embargo, este cambio poblacional no significó la transformación productiva total de estas naciones, así que la base de financiación de estas sociedades siguió estando constituida por las materias primas, la agricultura, la ganadería y la minería. Esto indica que las formas de producción urbana se encontraron más ligadas al comercio, los servicios y las manufacturas de consumo, que a la producción industrial y al desarrollo de nuevas tecnologías.

Otra transformación global, como fue la inserción de la mujer en el campo laboral, se ha desarrollado en la región; sin embargo las mujeres aún no se encuentran en los niveles de remuneración que sus pares masculinos, el ejercicio de sus derechos todavía está pendiente y, en varios círculos, siguen siendo vistas como mano de obra barata. A pesar de la cualificación femenina, la profesionalización y feminización de diferentes oficios, la mujer no encuentra un espacio de realización efectiva, tanto en la esfera de producción como en aquellas de control social y de representación política.

La familia, al igual que en el primer mundo, también entró en crisis institucional. Sin embargo, su fractura ha supuesto problemas complejos. El fuerte poder que las iglesias tienen en la región, tanto la católica como aquellas cristianas protestantes emergentes, ha colocado en contradicción a esta sociedad. Como resultado de ello coexisten diversos discursos conflictivos que determinan las posiciones que padres y madres de familia, infantes y adolescentes tienen sobre temas controversiales. Discusiones y debates como el papel de la mujer y del hombre en la crianza, la planificación familiar, el manejo de la

sexualidad, el aborto, entre otras, son situaciones aún no zanjadas.

Ante esta compleja situación, un conjunto de estados más bien débiles y con problemas de legitimidad han pactado la intervención mínima en esta clase de asuntos. Aunque se reconocen algunos avances, estos corresponden más a cambios ya insostenibles que a políticas netamente planificadoras. El siglo XX supone el fin del realismo mágico en Latinoamérica. Su transformación como sociedad urbana, el ser escenario de fuertes dictaduras, volverse campo de batalla de la guerra fría, su posición como proveedor de recursos del sistema productivo global, ocupar el lugar de laboratorio de las más agresivas estrategias del neoliberalismo, guerras civiles permanentes, la presencia desequilibrante del narcotráfico y la altísima dependencia geopolítica a los centros de poder mundial construyeron nuevas y diversas realidades.

Latinoamérica tiene hoy un presente que la diferencia de otras macrorregiones. La consolidación de dos bloques culturales internos, emergentes de los dos idiomas imperiales que se consolidaron en la región, el castellano y el portugués, generan polos dispares de desarrollo cultural: Brasil por un lado, México a la cabeza de Centroamérica, Argentina, Chile y otros en Suramérica. El impacto que el imperio norteamericano tiene como influencia política y cultural ha transformado y colocado unos ideales en juego que confrontan y orientan patrones de comportamiento, formas de occidentalización.

Así, la educación en su contexto tuvo una evolución funcional a este panorama. La formación estuvo orientada hacia la satisfacción de mercados laborales semi-industriales. De allí que se iniciaron varios procesos, como la masificación sin recursos, el desarrollo de conflictos ideo-

lógicos sobre cuál debería ser su papel, la conformación de grandes infraestructuras (ministerios, departamento, comisiones, etc.), que siempre estuvieron en el ojo del huracán y se mantuvo la utilización de la educación como mecanismo de adoctrinamiento y control social.

El emerger de una escuela privada que segregó entre buena y mala educación conllevó a una profundización del problema de sostenimiento y fortalecimiento de la misma. Ya no bajo el patrón de formación de elites, sino con la idea de mercados subalternos, los sistemas educativos latinoamericanos ofertaron la educación gratuita y consolidaron la educación privada. Estas son varias de las problemáticas a las se han enfrentado los actores de la educación en nuestra región. Como lo plantea Martínez,

en sentido genérico se podría decir que la educación latinoamericana ha expresado sucesivas modernizaciones. Sin embargo a partir de los años cincuenta la modernización nombra y designa un conjunto de problemas completamente distintos, ya que no se refiere a la escuela como dispositivo fundamental de la modernidad, sino a la modernización de la educación y la escuela en sí mismas. Ello significa no solo la ruptura de las relaciones tradicionales en la escuela, sino sobre todo, el establecimiento de nuevos mecanismos de organización y control del maestro, la enseñanza, y, en general, de la práctica pedagógica. La idea decimonónica de progreso y sus referentes pedagógicos en la Escuela Nueva habían sido desplazados por la contemporánea noción de desarrollos, en la cual se hace evidente el predominio de criterios y categorías económicas en la que desarrollo e industrialización son sinónimos (Martínez, 2004, p. 104).

3. Metodología

3.1 Corpus, características y limitaciones

Para el presente documento se ha establecido una estrategia de documentación que parte del concepto de "circulación del conocimiento". En particular, se plantea que una base consistente es aquella que pueda dar cuenta de la manera como se difunde y se coloca el conocimiento. De esta manera, se determinó la recolección de ejemplares a partir de bases de datos uniformes, ampliamente posicionadas y que reportaran cierto nivel de confianza. Con ello se debe especificar que este criterio técnico no involucra aquellos documentos que se difunden en mecanismos más densos, por ejemplo libros y colecciones editoriales, aquellos que se difunden como informes institucionales y los esfuerzos que diversos investigadores han realizado y que se distinguen bajo la categoría de "producción gris". No se delimita por grado de importancia, ni se trata de un barrido exhaustivo por investigador;

es más bien una selección de aquellos textos que han logrado insertarse en bases de trabajo científico de un adecuado reconocimiento en nuestra región.

Las bases de datos involucradas fueron: Fuente Académica-Ebsco, Redalyc y Scielo. Estas integran una serie de publicaciones que provienen de diferentes partes de Iberoamérica, por lo que sus documentos se encuentran en los idiomas que prevalecen en la región (español, portugués e inglés). Son bases generalistas, por lo que integran documentos de diversas disciplinas, ya sean las ciencias sociales, naturales o médicas. La aparición de estas bases y la integración de sus contenidos es un fenómeno reciente, por lo que particularmente se encuentran documentos publicados en los últimos diez años. Esto se constituye en una limitación, puesto que el acceso a documentos anteriores a este periodo es bastante difícil. Sus administradores se encuentran en la región o tienen vinculación regional.

Dos de estas bases son de acceso abierto (Redalyc y Scielo), Fuente académica, por el contrario, es una fuente de consulta cerrada, cuyo acceso se hace previo pago, administrado este por Ebsco. La búsqueda documental integró tres categorías:

- **Violencia escolar:** tomando como referencia aquellos documentos en los que el docente fuera sujeto de atención (de quien se habla) o de captura de información (quien habla).
- **Docentes:** se tomaron aquellos documentos con referencia al contexto social del docente, retos, problemas y cambio escolar.
- **Estrés docente:** aquellos documentos sobre estrés, salud mental, salud física, síndrome del profesor quemado, entre otros.

De esta manera se recopilaron 60 documentos (véase tabla 1), que fueron clasificados con el propósito de indicar sus características, mecanismos y estrategias de producción, metodologías utilizadas, sujetos de atención y tipo de violencias escolares tratadas. De allí se originó una primera matriz de datos en la cual, en la medida de lo posible, se consignaron los elementos que permitían identificar el artículo. A la vez, se elaboró una segunda matriz, esta de lectura de los documentos, en la que fueron depositados los apuntes más sobresalientes de los artículos recopilados, a partir de la integración de tres categorías, argumentos o anotaciones que ubican al docente como generador de violencia, aquellos que lo colocan como víctima, y las presiones y los cambios sociales a los que someten su labor en el ámbito regional.

TABLA 1. Características de las bases de exploración

Bases	Sede	Número de publicaciones	Acceso	Documentos seleccionados
Fuente académica-Ebsco	Estados Unidos administrador en España	260	Cerrado	10
Redalyc	México	369	Abierto	21
SciELO	Brasil	300	Abierto	29

Fuente: elaboración del autor

3.2 Contexto de producción del *corpus*

Al ser la angustia docente un concepto que se explora a partir de los criterios ya descritos, genera una manera particular de producción. Esta tiene una serie de explicaciones que se deben analizar a la luz de la existencia de un conjunto de “tecnologías importadas” para la exploración, interpretación, análisis e intervención de problemas que se suponen comunes, como lo son el malestar docente y la violencia escolar. En este apartado analizaremos el contexto de producción de conocimiento de esta temática (¿cómo se produce?) es decir, sus características más globales de aparición.

Por tratarse de una temática introducida en el contexto, vale la pena señalar que el nivel de producción en el periodo analizado presenta a España a la cabeza, con 21 trabajos, seguido de Brasil con 12, México con 8, Argentina con 7 y Venezuela con 5. El resto de los países de la región exponen más bien una producción marginal (véase tabla 2). De este conjunto, 13 artículos fueron publicados en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y 4 en la *Revista de Psicología del Trabajo y las organizaciones*, siendo las dos publicaciones que más páginas dedican a esta temática.

Así mismo, se puede identificar que el estudio de factores de impacto sobre el docente en la región es un campo ampliamente “femenino”, siendo la relación de 2 a 1, es decir, por cada documento publicado por un hombre hay dos de mujeres dedicadas a la temática. En total hay 24 documentos en los que participan hombres, mientras las mujeres hacen presencia en 51 de los 60 documentos analizados. En Brasil es común la coautoría de grupos de trabajo, por lo que es posible encontrar varios artículos con más de cuatro autores; en estos existe participación de hombres y mujeres, mientras que en países como Argentina, España, México y Venezuela el campo es dominado ampliamente por las mujeres.

El tipo de documentos que prevalece son los de investigación (45), frente a los de reflexión (8) y los de revisión (7). España es el país que produce un mayor número de investigaciones (15), mientras que en tal contexto no aparecen allí artículos de reflexión y solo algunos de revisión (4); Brasil y México le siguen en esta relación. No se observan estudios de caso, y aunque existen investigaciones en una sola entidad, sus autores no utilizan el análisis de caso como mecanismo de interpretación de sus trabajos.

Tabla 2. Producción por país

Producción por años	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Total
Brasil	4	2	2	1	2	1		12
México	1			3	1	3		8
España	1	4	5	8	1	2		21
Argentina	1	2		4				7
Venezuela		1		1	2		1	5
Colombia			1					1
Estados Unidos				1				1
Holanda				1				1
Nicaragua				1				1
Portugal				2				2
Chile					1			1
Totales	7	9	8	22	7	6	1	60

Fuente: elaboración del autor.

Tabla 3. Tipo de documentos de la base

	Investigación	Reflexión	Revisión	Análisis de caso
España	15	0	4	0
Argentina	3	2	1	0
Chile	1	0	0	0
Colombia	1	0	0	0
México	7	0	1	0
Brasil	5	2	0	0
Nicaragua	1	0	0	0
Venezuela	4	1	0	0
Fuente: datos de la revisión.				

El idioma que prevalece en la región es el castellano; 49 de los documentos están redactados en este idioma. Solo once artículos están en portugués, de ellos diez tienen origen en Brasil y uno en Portugal. Aunque se observó en la búsqueda la posibilidad de encontrar documentos en otros idiomas como el francés o el inglés, estos no aparecieron en la revisión. Finalmente, vale la pena señalar que la auto-citación no es una práctica muy ligada al tema que nos convoca. Solo 10% de las fuentes consultadas corresponde a documentos previos del autor, lo que significa que en su gran mayoría no se trata de expertos en el tema, sino más implementadores de varias de estas tecnologías en su contexto. Escapan de esta situación los trabajos de profesores como Del Rey y Ortega (2005), Battallán (2003), Alves, Hypolito y Viera (2005), Saavedra, Villalta y Muñoz (2007), entre los más sobresalientes.

3.3 Producción temática: temas, sujetos, violencias, referentes metodológicos y conceptuales⁴

La distribución temática del material permitió identificar 52 temas de trabajo, que orbitan en la esfera de violencia escolar, malestar docente y contexto. Se realizó un reordenamiento de estas clasificaciones, lo que per-

mitió identificar categorías principales de trabajo, siendo estas el síndrome de Burnout, la violencia docente, los profesores de primaria, el estrés laboral, los problemas de docentes universitarios y la salud mental, los cuales están presentes en 40 de 60 de los documentos. Así mismo se generaron 45 subcategorías que están presentes en la base analizada (véase tabla 4).

La mirada de las temáticas secundarias es interesante por los diferentes enfoques que coexisten en ellas. Se destacan tres grandes perspectivas, la primera social, la cual conecta las presiones que soportan los docentes con eventos del ámbito social y económico; las relaciones interpersonales es otro enfoque, que bebe de referentes desde la comunicación y la psicología, una perspectiva final tiene que ver con la salud pública, las enfermedades y las posibles sintomatologías que tienen los docentes y que se constituyen en manifestaciones de estrés.

Estas temáticas están ligadas a la manera como se abordan los sujetos de atención, es decir cuáles son aquellos miembros de la comunidad escolar que se vienen estudiando. Dada la forma como se recolectó el material lo esperado es que fueran los documentos que tienen foco principal al docente los más numerosos (59 documentos), sin embargo otros sujetos van emergiendo en la lectura de los mismos, tales como los estudiantes, los directivos, los padres de familia, la comunidad educativa y el sistema escolar (este entendido como la estructuración del campo educativo en un nivel más abstracto y superior al de la escuela).

Así sobre docentes se hablaba en forma directa e indirecta, pero inscrito en varios de los documentos estaba el análisis a quienes eran personajes activos, ya sea de estrés docente, generadores o víctimas de violencia docente. Destaca el tratamiento que se le da al "sistema escolar"

Tabla 4. Distribución temática de la base

Temas principales	Temas secundarios
Síndrome Burnout, violencia docente, profesores de primaria, estrés laboral, docentes universitarios, salud de los docentes, salud mental	<i>Engagement</i> , análisis sobre el estado de salud de trabajadores, autocontrol, clima escolar, comportamientos disruptivos, conductas de abandono social, control social, contrastación entre los argumentos de Kaes y el ambiente escolar analizado, creencia de práctica pedagógica, creencias irracionales, creencias sobre la escuela, desgaste emocional, educación física, estado, estrés ocupacional, feminización del trabajo docente, fuentes productoras y afrontamiento, género y salud de los docentes, gestión escolar, gobierno universitario, historia de vida, identidad docente, identificación de roles para el proceso de enseñanza aprendizaje, implementación de programas en bibliotecas, indisciplina, investigación docente, investigación participativa, jerarquización en la escuela, malestar docente, maltrato entre iguales, motivación docente, narraciones estudiantiles, perspectiva transaccional, poder, política educativa, prevención de la violencia escolar, profesor universitario, reforma educativa, representaciones sociales de los docentes de la violencia entre escolares, profesionalización, rol del docente, sexismo y uso de la voz

Fuente: datos de la revisión.

⁴ En este apartado hemos preferido dejar en forma indicativa los referentes conceptuales, puesto que hacen parte de las bibliografías internas de los artículos utilizados, así que solo aparecerán con fecha aquellos autores que hacen parte de la revisión inicial.

como agente influyente en el ámbito docente, un número importante de documentos (11) lo tienen como un referente a tener en cuenta (véase tabla 5).

Las violencias que se encuentran en los documentos consultados datan de diferentes tipos de relación; en particular y aunque la búsqueda tomó como eje central a los docentes, la violencia que estos padecen o generan directamente no es la más visible en los documentos. Se puede decir que sólo en nueve documentos estos aparecen como generadores de violencia y existen otros nueve en los que aparecen como víctimas. La violencia que prevalece como foco de atención es aquella entre estudiantes (entre iguales), la cual está presente en 19 documentos en forma directa. Sólo tres documentos tratan la violencia entre docentes y directivos, siendo la misma comprendida en uno de estos casos como una forma de violencia entre iguales. Finalmente, se observa la violencia de directores frente a estudiantes como una variación más de la violencia docente, apareciendo esta sólo en un caso en forma directa. La distribución de estas violencias en los documentos se indica en la tabla 6. Cabe señalar que es común que varias formas de violencia sean tratadas en un solo documento.

Otro aspecto que resulta fundamental en lo que se refiere a la manera como se produce el saber iberoamericano en

relación con la angustia docente tiene que ver con sus referentes conceptuales y metodológicos de consulta de los investigadores en la región. La revisión encontró que los referentes dependen del tema específico que se maneja; de allí se pueden señalar cinco tipos de base referencial:

1. Mirada de la violencia escolar desde la perspectiva europea: en esta se encuentran autores como Debarbieux, Blaya, Elias, Roche, Ortega, Oleows y Pereira, entre otros.
2. Mirada anglosajona de la violencia escolar: en estos se incluyen a Borg, Kuriacou, Millar, Merrett, Wickmann.
3. Mirada desde el malestar docente: esta integra diferentes documentos matrices, destacándose el impacto de la obra de Esteve (la mayoría de los documentos lo recogen de una u otra manera) y Maslach, Jackson, Bell, Eckstein, Lee, Cotton, entre otros, que aparecen constantemente.
4. Miradas críticas y sociológicas: incluimos referencias como Apple, Boaventura de Sousa, Foucault, Bourdieu, Adorno, Arendt, Gadamer, Marx, Giddens, Pospkewitz, entre otros referentes provenientes, fundamentalmente, de la sociología de la educación.

Tabla 5. Sujetos de atención en el marco docente

Otros sujetos de atención	Documentos en los que se trabaja el sujeto de forma directa
Estudiantes	(Abramovay., 2005), (Aznar, Cáceres e Hinojo, 2007), (Del Rey y Ortega, 2005), (Fabbri, 2007), (Furlan, 2005), (Gómez, 2005), (Ortega, 2005), (Prieto, Carrillo y Mora, 2005), (Prieto, 2005), (Vásquez, Villanueva, Rico y Ramos, 2005), (Velásquez, 2005)
Administrativos	(Castanheira y Messias, 2002), (Chagas, 2005), (Giacobbe, 2004)
Comunidad educativa	(Badía, 2005), (Blanco, 2003), (Díaz, 2006), (Juares, 2003), (Prieto, 2005)
Sistema escolar	(Alves, Hypolito y Viera, 2005), (Batallán, 2003), (Bermúdez, Martínez, Yius y Esteve, 2004), (Bermejo y Prieto, 2005b), (Borges dos Reis, Araujo, Carvalho, Barbalho y Oliveira e Silva, 2006), (Calderone, 2004), (Fabbri, 2007), (Gómez, 2005), (Mancebo, Maués y Jacob, 2006), (Shaufeli, 2005), (Vieira, 2006)

Fuente: datos de la revisión.

Tabla 6. Tipos de violencias identificadas en la revisión

Tipo de violencia	Documentos
Violencia entre escolares	(Abramovay, 2005), (Aznar, Cáceres y Hinojo, 2007), (Chagas, 2005), (Del Rey y Ortega, 2005), (Díaz, 2006), (Fabbri, 2007), (Furlan, 2005), (Gomez, Silva, Mourisco, Silva, Mota y Montenegro, 2006), (Gómez, 2005), (Juares, 2003), (Ortega, 2005), (Prieto, Carrillo y Mora, 2005), (Prieto, 2005), (Saavedra, Villalta y Muñoz, 2007), (Valadez y Martín del Campo, 2008), (Vásquez, Villanueva, Rico y Ramos, 2005), (Velásquez, 2005)
Violencia del docente para el estudiante	(Abramovay, 2005), (Batallán, 2003), (Del Rey y Ortega, 2005), (Furlan, 2005), (Gómez, 2005), (Prieto, 2005), (Saavedra, Villalta y Muñoz, 2007), (Vásquez, Villanueva, Rico y Ramos, 2005), (Velásquez, 2005)
Violencia del estudiante hacia el docente	(Abramovay, 2005), (Bermejo y Prieto, 2005), (Del Rey y Ortega, 2005), (Furlan, 2005), (Gomez, Silva y Mourisco, 2006), (Silva, Mota y Montenegro, 2006), (Gómez, 2005), (Prieto, 2005), (Valadez y Martín del Campo, 2008), (Vásquez, Villanueva, Rico y Ramos, 2005)
Violencia del administrativo hacia al estudiante	(Abramovay, 2005)
Violencia del administrativo al docente	(Batallán, 2003), (Bermejo y Prieto, 2005), (Valadez y Martín del Campo, 2008)

Fuente: datos de la revisión.

5. Documentos o autores provenientes de salud pública: los cuales presentan ámbitos más dispersos.

En el marco de las metodologías, estas dependen del tipo de fenómeno por estudiar; se observa como fenómeno común la combinación de instrumentos de investigación. Tres grandes líneas de observación prevalecen: la primera, ligada a los estudios de “malestar docente”; allí la metodología más utilizada es la medición Burnout a través del MBI de Maslach y Jackson en varias de sus versiones, y las listas de chequeo de Derogatis también son integradas, entre otros varios tipos de estudios.

Una segunda línea tiene que ver con la aplicación de metodologías derivadas de los procesos de salud pública y ocupacional para observar los efectos que diversas presiones tienen sobre la salud física y mental. Aunque en este grupo no se observa una metodología dominante, se destacan aquellas que miden efectos directos, tal como las de condiciones del trabajo, el empleo, la salud mental, el LTO, el JCQ y el cuestionario de salud general de Goldberg, entre las mencionadas.

Finalmente, se observan todas aquellas metodologías e instrumentos para la identificación y el análisis de la violencia escolar. Al igual que sus similares derivadas de salud pública, estas no tienen un instrumento dominante; más bien se destaca el aporte que Ortega ha tenido en el campo, con casi cuatro investigaciones en las que se toman diversos instrumentos desarrollados. Aunque en España y otros países europeos la utilización de instrumentos de la medición del clima escolar ha tenido buena difusión, en la revisión su aporte es más bien marginal como metodología utilizada. Para terminar es importante señalar que en la mirada desde la orilla latinoamericana, no en los países ibéricos, existe una mayor libertad para experimentar con métodos y grupos, quizás más pequeños, por lo que es posible encontrar la aplicación de entrevistas, grupos focales, historias de vida, trabajos etnográficos, entre otras, que si bien no se encaminan a medir en forma estructurada un fenómeno, en este caso el de violencia escolar, sí generan nuevos horizontes de interpretación de la problemática.

Tabla 7. Metodologías de investigación utilizadas

Instrumento	Investigación en la que fue utilizado
Acción e integración participativa	(Valadez y Martín del Campo, 2008)
Aplicación de cuestionarios de salud	(Castanheira y Messias, 2002)
Captura de representaciones	(Vieiria, 2006)
Características profesionales de Miller y Krauskopf	(Gomez, Silva, Mourisco, Silva, Mota y Montenegro, 2006)
COPE de Weinman, Wrigth y Johnston	(Marques, Lima y Da Silva, 2005)
Cuestionario de afrontamiento de la violencia escolar de Ortega y de Rey	(Del Rey y Ortega, 2005), (Prieto, Carrillo y Mora, 2005)
Cuestionario de afrontamiento de Roger, Jarvis y Najarian	(Matud, García y Matud, 2002)
Cuestionario de Burnout de Moreno y Jiménez	(Bermejo y Prieto, 2005b)
Cuestionario de Burnout del Profesorado Revisado de Moreno, Garrosa y González	(Moreno, Arcenillas, Morante y Garrosa, 2005)
Cuestionario de clima de clase de Aragón y Jiménez	(Aznar, Cáceres e Hinojo, 2007)
Cuestionario de clima escolar para secundaria de Debarbiuex	(Del Rey y Ortega, 2005)
Cuestionario de Control emocional ECQ de Roger y Najarian	(Matud, García y Matud, 2002)
Cuestionario de empleo y salud mental	(Araujo, Mascarenha, Dos Reis y De Almeida, 2006)
Cuestionario de Estrés en los profesores de Cruz y Freutas	(Gomez, Silva, Mourisco, Silva, Mota y Montenegro, 2006)
Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-28)	(Matud, García y Matud, 2002)
Cuestionario de satisfacción con el rol SRO de Matad	(Matud, García y Matud, 2002)
Cuestionario sobre convivencia, violencia y experiencias de riesgo en primaria	(Ortega, 2005)
Cuestionario sociodemográfico, laboral y motivacional	(Guerrero, 2002)
Elaboración de cuestionarios estructurados	(Aguilar, 2003)
Encuestas docentes	(Parra, 2004)
Entrevistas	(Giacobbe, 2004), (Chagas, 2005), (Abramovay, 2005), (Fabbri, 2007), (Gómez, 2005), (Prieto, 2005)
Escala de Apoyo Social, AS, de Matud	(Matud, García y Matud, 2002)
Escala de creencias irracionales de Bernard	(Bermejo y Prieto, 2005b)

continúa Tabla 7. Metodologías de investigación utilizadas

Instrumento	Investigación en la que fue utilizado
Escala de evaluación de técnicas de afrontamiento de Craver, Scheiner y Weintraub	(Guerrero, 2002)
Escala de sintomatología de Perñacoba	(Moreno, Arcenillas, Morante y Garrosa, 2005)
Escalas Sitraestrés, Sinto estrés y Afrontaestres de Sánchez y Maldonado	(Sánchez y Maldonado, 2003), (Sánchez y Mantilla, 2005)
Grupos focales	(Saavedra, Villalta y Muñoz, 2007)
Historias de vida	(Burnier, Ribeiro, Duraes, Lanna, Netto y Mendez, 2007)
Indicadores de sobrecarga objetiva de Schaufeli y Buunk	(Marques, Lima y Da Silva, 2005)
Intervención con grupo de control	(Salmurri y Skoknic, 2003)
Inventario de Autoestima de Rector y Roger,	(Matud, García y Matud, 2002)
Inventario SF de síntomas médicos de Meadows	(Matud, García y Matud, 2002)
Job Content Questionarie JCQ	(Serre, Araujo, Reis, Porto, Carvalho, Oliveira, Barbalho y Moura, 2004)
Lista de chequeo de Derogatis	(Bermejo y Prieto, 2005b), (Bermejo y Prieto, 2005)
LOT Life Orientation Test de Carver y Scheir	(Moreno, Arcenillas, Morante y Garrosa, 2005)
MBI- Maslach Burnout Inventory HSS y GS	(Llorens, García-Renedo y Salanova, 2005)
MBI- Maslach Burnout Inventory	(Durán, Extremera, Moltaban y Rey, 2005), (Guerrero, 2002), (Gomez, Silva, Mourisco, Silva, Mota y Montenegro, 2006), (Llorens, García-Renedo y Salanova, 2005), (Marques, Lima y Da Silva, 2005), (Vilorio y Paredes, 2002), (Restrepo-Ayala, Colorado y Cabrera-Arana, 2006), (Albanesi, De Bortoli y Tifner, 2006), (Bermúdez, Martínez, Yius y Esteve, 2004)
Modelo de demanda y control de evaluación de Kasareck	(Borgues dos Reis, Araujo, Carvalho, Barbalho y Oliveira e Silva, 2006)
Modelo de Harden y Crisby para la identificación de roles docentes	(Castilla y López de Meza, 2007)
Narraciones	(Velásquez, 2005)
Observación de sujetos	(Fabbri, 2007)
Observación etnográfica	(Batallán, 2003) (Prieto, 2005)
Programas de lectura compartida (intervención)	(Díaz, 2006)
PVS Personal Views Services del Intituto Hardiness	(Moreno, Arcenillas, Morante y Garrosa, 2005)
Self Reporting Questionarie-20 (SRQ-20)	(Serre, Araujo, Reis, Porto, Carvalho, Oliveira, Barbalho y Moura, 2004)
Staff Burnout Scale for Health Professional	(Marrau, 2004)
TQS de Kyriacou y Sutcliffe	(Marques, Lima y Da Silva, 2005)

Fuente: datos de la revisión.

4. Angustia docente latinoamericana: una revisión

En esta sección hemos querido discutir algunas de las temáticas planteadas por los documentos seleccionados, siguiendo nuestra idea de construcción del concepto de "angustia docente". Para ello nos vamos a concentrar en tres aspectos: las formas como se percibe el contexto, la violencia escolar y el malestar docente.

4.1 Percepción del contexto educativo

El docente latinoamericano percibe de una manera escéptica y, en algunos casos, de forma negativa los cambios que vienen presentándose en el sistema escolar. La manera como se da este proceso es a través de la vinculación de una serie de ideas que tienen que ver con la manera como varios elementos se vuelven problemáticos, entre ellos la globalización, la profesionalización, la pauperización de la actividad docente, la solidaridad social del gremio, el papel de la investigación docente, entre otros.

La globalización supone una fuerte amenaza. Como lo indica Andrade (2004), la reforma escolar hace parte de este conjunto de transformaciones socioculturales que ponen en tela de juicio la identidad docente (Durán, Extremera, Moltaban y Rey, 2005, p. 47). En particular, se anota que la desregulación del trabajo está ligada a la desvalorización del trabajo docente, lo que lo hace a la vez menos atractivo. Así mismo, se indica que las transformaciones de orden político están poniendo contra las cuerdas la democracia y sus ideales de participación, con lo que la labor docente ha sido subvertida a una serie de valores ligados a la estandarización (Lankshear y Nobel, 2003, p. 706). De esta manera aparecen voces de alerta que recuerdan la función de reproducción de los valores hegemónicos que hace el profesor, y su estado de contradicción cuando este opera en un sistema de códigos y valores promovidos desde la esfera neoliberal, los cuales se perciben como contrarios a la idea de construcción democrática (Batallán, 2003, p. 684).

La profesionalización es otro punto de atención, aun cuando es percibida como ligada a procesos institucionales, colectivos e individuales (Burnier, Ribeiro, Duraes, Lanna, Netto y Méndez, 2007, p. 348). Sin embargo, gana dos connotaciones: una positiva, puesto que el proceso de capacitación supone interactuar con mayor competencia al docente en el contexto escolar, y por el contrario, esta misma opera en forma negativa puesto que se constituye en el proceso de regulación y conformación tecnológica que integra al docente en el proceso de crisis, modernización e innovación educativa. Esto se encuentra ligado a que los docentes encuentran que una señal de profesionalización es la capacidad de resolución de conflictos en el espacio escolar (Chagas, 2005, p. 73) y la competencia en áreas técnicas de formación.

De la profesionalización se llega a la discusión sobre la pauperización de la docencia. Un primer elemento en este sentido es que se desvaloriza el rol docente en cuanto este deja de ser una figura de difusor de conocimiento (incluso de productor que en algunos miembros persiste) y se convierte en funcionario asalariado (Parra, 2004, p. 666). Se generan entonces experiencias negativas sobre sus capacidades y expectativas profesionales, las cuales van a lesionar varios de los elementos y de ideas que determinaron la decisión de ser educador (Silvero, 2007, p. 122). La capacitación, y su exigencia constante, hace que la misma se constituya en trabajo adicional que preocupa a los docentes, siendo una arista más del problema.

La legitimidad docente también entra en discusión, puesto que ante la crisis del Estado-Nación, aquel que los había dotado de poder para difundir la cultura dominante, se deben buscar nuevos referentes que los aten a los proyectos de sociedad. La idea de funcionario se ve trastocada (Batallán, 2003, p. 68) y se refuerza la idea de empleado remunerado. De esta manera se plantea que el trabajo docente se encuentra inmerso en una nueva organización industrial del trabajo (Mancebo, Maunes & Jacob, 2006, p. 47), donde la flexibilización y la intensificación, así como el constante escrutinio de los procesos de evaluación, son los ritmos avasalladores del docente. Finalmente, la subcontratación se vuelve la expresión más perversa de este proceso, puesto que significa el retiro de toda una investidura formal de la que el sistema le había dotado y lo coloca en la posición de prestador de un servicio educativo, lo que ya representa la homogeneización de su saber e identidad.

Relaciones interpersonales también se ven afectadas, puesto que existe cada vez una distancia más profunda entre directivos y docentes, indicándoles a estos últimos que han perdido buena parte del poder que tenían en la institución. Como lo plantean Alves, Hypolito y Vieria (2005, p. 53), la función política del docente se diluye,

siendo esta cada vez menos protagonista social. Los directores, quienes tienen un papel importante en la construcción cotidiana de la escuela (Guerrero, 2003), deben mediar entre un sistema escolar que les demanda transformación, un magisterio en pie de resistencia y los conflictos propios de la institución escolar actual.

El magisterio en su forma burocrática también genera tensiones; a esto contribuye la nueva dinámica de los sindicatos, quienes ante el poder perdido por el primero deben operar en un plano reactivo frente a las reformas. Ante la profesionalización el magisterio da muestra dubitativa, porque, por un lado, significa el poder consolidar expresiones gremiales, pero por otro lado profundiza la estructura de modernización que tanto lo aqueja; se materializa así el impacto del proceso desregulador (Andrade, 2004). Así mismo, se le reclama al sindicalismo haberse concentrado en las reivindicaciones laborales, dejando por fuera durante años aquellas situaciones que atendían a la integración social y cultural del docente, así como a eliminar las desigualdades internas del magisterio; en este último caso se opone al proceso de feminización (Vieria, 2006, p. 229).

La feminización es uno de los aspectos estructurales del contexto docente. La amplia percepción de marginalización de la mujer contrasta con su participación y membresía mayoritaria en el magisterio (Vieria, 2006, p. 229). Se refuerza la idea de la educación como un ámbito profesional del servicio, volviéndose cada vez más una asignación femenina (Araujo, Mascarenhas, Dos Reis y De Almeida, 2006). El docente y la docente se encuentran a la par en el proceso de seguir difundiendo una serie de disciplinas del conocimiento en la que, la mayoría de ocasiones, se desconoce el aporte femenino al conocimiento (Blanco, 2003, p. 3). De esta manera, las profesoras se encuentran presionadas por un sistema escolar que sigue siendo, en buena parte, machista, lo que las coloca en una situación de desventaja, la cual puede ser intensificada en el sentido de que no se pueden desprender de su papel de madres y en, algunos casos, cabezas de familia. Las maestras entonces se ven ante un conjunto de condicionamientos que dejan pocos espacios para la transformación de sus relaciones interpersonales. De esta manera, los factores que ponen en peligro su salud se disparan, como lo muestran Borgues, Araujo, Carvalho, Barbalho y Oliveira (2006).

Otro de los serios problemas cuando se habla de los nuevos roles del docente, es que las dinámicas se transforman cuando se cambia de nivel escolar (educación básica o educación superior), cambiando de eje también a la investigación. Así, por ejemplo, cuando hablamos de los profesores y profesoras universitarios (Castilla y López de Meza, 2007), estos se ven sometidos a los nuevos rit-



mos de la producción científica, propia de la universidad contemporánea. También juegan un papel importante las que ubican la labor docente como un ámbito rentable, y estas se van desvaneciendo con el tiempo (Mancebo, Maunes y Jacob, 2006, p. 48). Finalmente, se plantea que la excesiva estandarización y homogeneización de currículos y contenidos, propia de la educación superior, elimina la creatividad y la posibilidad de hacer investigación en el aula (Lankshear y Nobel, 2003, p. 707).

De esta manera, los roles docentes han sido modificados. La entrada de los cursos y metalenguajes propios de la innovación educativa han marcado una nueva forma de signar su tarea. Aguilar afirma que los docentes se consideran en primer lugar como excelentes transmisores de conocimientos, luego como transformadores sociales, profesionistas al servicio de la educación, guías morales, operadores eficientes de la política educativa y animadores de proyectos comunitarios (2003, p. 93), lo cual no riñe con lo expuesto por Castilla y López de Meza (2007), quienes encontraron que los docentes se definen en primer lugar como organizadores del curso, responsables por

la planeación e implementación de una área, asignatura o módulo, a la vez que como estructuradores del currículo, diseñadores de material educativo, líderes en procesos de investigación científica y como conferencista en un aula de clase. Esto permite expresar que si bien existen procesos de resistencia activa a los discursos de modernización e innovación educativa que suponen presiones a estos docentes, la violencia simbólica del proceso es de tal dimensión, que el mismo sucumbe ante la nueva "Vulgata" que regula su campo de oficio, que no es otra que la "reforma".

Finalmente, es necesario indicar que otros factores son expuestos, pero que no se constituyen en factores estructurales del proceso. La crisis económica, aunque es un factor presente en todos los documentos, está más asociada al proceso de pauperización de la labor docente que como un proceso complejo articulador. Solo en Argentina, donde la crisis del corralito ha significado un "crash" fuerte en la última década, esta preocupación ha tomado nuevas dimensiones: mientras, por un lado, se habla de la existencia de remuneración y recur-

Los docentes insuficientes, el efecto de un discurso neoliberal muy fuerte signó la forma como se concibe la docencia (Galli, 2004), de tal manera que tener más de un trabajo en Argentina, con seguridad social asegurada, más que ser observado como un factor de cansancio, puede ser visto como un factor de éxito profesional (Albanesi, De Boroli y Tifner, 2006, p. 86).

Los fuertes regímenes ideológicos en la educación también hacen parte del universo de problemas que inquietan a los docentes. Estos debates son más intensos en Brasil y Venezuela, mientras que la presión de organismos multilaterales y su participación activa en la reforma ha sido identificada por otros actores (Parra, 2004, p. 68).

4.2 La construcción del profesor “cansado y agredido”

La presentación de las presiones que afectan al docente, le coloca más en el plano de víctima de toda la estructura del sistema escolar, incluida la organización de gestión de la misma, que como victimario. Esto puede tener diversas explicaciones, más allá de los criterios de delimitación del estudio; en particular, los docentes aceptan con más dificultad la violencia que ellos generan, razón por la que la calificación de violentos generalmente se asigna a los estudiantes, quedando estos en situación de reacción ante la agresión. Otro factor que influye es la “violencia simbólica”, la cual persiste como algo invisible, y en algunos contextos hace parte de las prácticas aceptadas, e incluso promovidas, por los padres de familia.

Debemos empezar diciendo que en los estudios se remarca la idea de la escuela como un lugar peligroso, con mucha gente y con espacio vedado para los docentes (como nos lo sugería la escenificación inicial). En este marco, la jerarquización que implica el espacio escolar es percibido por los docentes como una pequeña versión de las dictaduras vividas (Batallón, 2003, p. 682). Reconocer el conflicto en la escuela es difícil, puesto que las imágenes ideales riñen con la realidad, generándose pactos de negación de la última como estrategia de adaptación (Chagas, 2005, p. 73). Así mismo, se funden dos ideas que replican los docentes: por un lado, que la violencia es ajena a la institución, y, por otro, que por tanto en ella se representa y reproduce lo que pasa afuera (Fabbri, 2007, pp. 49-50). Los docentes entonces se sienten inseguros y creen que llevan más carga social de la que les corresponde, y cuestionan, fundamentalmente, a la familia (Saavedra, Villalta y Muñoz, 2007, p. 56).

En general el maestro se muestra como víctima, lo que va unido a la idea de la existencia de situaciones que provocan estrés. En general habría que distinguir entre la situación que se deriva de la violencia escolar, y aquellas que son directamente agresoras. En particular, se plantea

que el docente es potencialmente receptor de cualquier tipo de agresión (Abramovay, 2005), y estas son mediadas por su condición de pérdida de poder en la escuela.

Las principales agresiones son las que pueden provocar los estudiantes; así lo registra la mayoría de documentos que se hacen eco de esta perspectiva. El mal comportamiento en los estudiantes puede llegar a ser adjetivado como un factor que rompe la reciprocidad para con el docente (Shaufeli, 2005), y está presente en los diversos *ranking* de actividades que provocan estrés docente. En general, los profesores perciben que estas actividades lesionan su autoridad (Marques, Lima y Da Silva, 2005), haciendo que aumente su desmotivación para el grupo, o en algunos casos legitimando los castigos por realizar.

La mujer docente es la más presionada; además de estar expuesta a sufrir agresión y discriminación sexual (Abramovay, 2005), tiene que convivir con un ambiente sexista (Blanco, 2003). Su remuneración se entiende como un factor crítico, que si no se encuentra regulado, puede ser utilizado como elemento de agresión que deriva en depresión (Araujo y otros, 2006, p. 20). Esto explica por qué las mujeres sienten más las presiones de los estudiantes que sus compañeros (Marques, Lima y Da Silva, 2005, p. 139).

De este modo, los docentes sienten un nivel de desamparo que hace que signifiquen diversos elementos como simbólicamente violentos, entre ellos la falta de atención de directivos y compañeros de trabajo, las presiones familiares, el alto nivel de trabajo, la existencia de una inadecuada política escolar, etc. Es por ello que desligar el ámbito de violencia hacia el docente del de malestar docente se vuelve un asunto complejo, puesto que mientras en algunos ámbitos han sido naturalizados bajo la expresión de “factores del síndrome de Burnout”, otros han ganado el estatus de violencia simbólica, siendo muy difícil trazar una línea de diferenciación, lo que nos lleva a observar muy bien cada caso.

El docente agredido se ve como perseguido por una sociedad que no afronta sus responsabilidades y ha entregado todo el peso de la función educadora a este personaje. De esta manera, no solo se trata de eventos de violencia física o verbal, sino de la significación de una cadena de eventos como potencialmente estresantes o presiones continuas, que pueden ser intencionadas o no, pero que a la larga producen desazón con la labor que se realiza. Con esto se completa la última fase, que es cuando se pasa a la “culpabilización” del mismo docente, la cual, como nos lo dice Batallón (2003, p. 69), descansa en el mutuo enfrentamiento de responsabilidades entre directivos y maestros por los eventos sucedidos.

Tabla 8. El docente agredido

Autor	Tipo de agresiones o presiones percibidas por el docente
Abramovay (2005)	Agresión física Irrespeto Racismo Discriminación sexual
Andrade (2004)	Inseguridad, desamparo
Araujo, Mascarenhas, Dos Reis y De Almeida (2006)	Alta demanda familiar + trabajo mal remunerado – (p) de depresión en la mujer docente (p. 20)
Batallán (2003)	El rol burocrático del docente refuerza la mutua culpabilización entre dirección y maestros de lo que pasa en la escuela (p. 69) La idea de desvalorización de la imagen del maestro se anexa a la de su culpabilidad de los problemas escolares (p. 692)
(Bermejo y Prieto, 2005)	Las actitudes estudiantiles dependen del sentimiento de auto-eficacia que puede estar sintiendo el docente (p. 494) El ausentismo docente y la auto-eficacia también están relacionados (p. 495)
(Bermejo y Prieto, 2005b)	Aquellos profesores que creen que la enseñanza es un proceso difícil, tienen una mayor tendencia a estresarse (p. 48)
(Blanco, 2003)	El sexismo está presente en todos los elementos de la escuela
(Fabbri, 2007)	La generación de violencia por parte de los estudiantes es factor del malestar manifiesto de los docentes (p. 52) Los docentes pueden no tomar su rol si se sienten amenazados (p. 54)
(Guerrero y Rubio 2005)	Los docentes sienten que no se les han entregado las herramientas necesarias para este proceso (p. 32)
(Gomez, Silva, Mourisco, Silva, Mota y Montenegro 2006)	<i>Ranking</i> de los maestros sobre las actividades de los estudiantes que conllevan mucho estrés: Grupos grandes Falta de interés Mal comportamiento continuo de alguno de los estudiantes Alumnos poco motivados Poca aceptación del profesor Sanciones disciplinares inadecuadas Falta de tiempo para cumplir los programas Política disciplinar inadecuada en la escuela Comportamiento indecente de los alumnos Falta de reconocimiento para una buena enseñanza (p. 76)
(Gomez, 2005)	Atribución de culpabilidad a quien recibe el acto violento (p. 703) Existe la imagen de conseguir un niño “bien educado”, el cual es dócil, obediente y bueno (p. 705)
(Llorens, García-Renedo y Salanova, 2005)	Las familias e instituciones exigen al profesor que eduque y forme personas, en una sociedad llena de violencia, injusticias y desigualdades sociales. En este contexto se puede formar un choque de expectativas entre lo que se exige y lo que el docente percibe, como profesional, que debe enseñar, teniendo en cuenta los recursos personales y laborales con los que cuenta (p. 57)
(Shaufeli, 2005)	Relacionados con los estudiantes a falta de reciprocidad de estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> • Mal comportamiento. • Problemas de enseñanza • Presión temporal • Falta de reciprocidad con compañeros: • Compañeros no formales • Compañeros incompetentes • Falta de reciprocidad de la escuela: • Pobre dirección de la escuela • Falta de apoyo del supervisor
(Marques, Lima y Da Silva, 2005)	Fuentes de estrés más representativas: No aceptación de la autoridad del profesor por parte de los estudiantes Alumnos poco motivados Niveles de ruido elevados No tener tiempo para hacer el trabajo Mal comportamiento de los alumnos Las docentes mujeres perciben más frecuentemente los problemas relativos a los alumnos, que los hombres (p. 139)
(Sánchez y Mantilla, 2005)	Las situaciones que provocan un alto estrés docente en la muestra fueron: Incumplimiento de compromisos académicos Desorganización Pérdida de tiempo No poder terminar a tiempo las tareas asignadas Situación económica del país Salud de un familiar Situaciones académicas no culminadas Incertidumbre política del país Dinero insuficiente para solventar deudas adquiridas (p. 152)

Como contrapartida aparece la figura del docente agresor. Esta es menos común en la literatura, y tiene en esencia características de reflejo frente a la que el docente sufre. Es interesante, nuevamente, el apunte de Abramovay, quien afirma que el docente es potencialmente capaz de recibir cualquier agresión (2005). Sin embargo, el tipo de violencia que puede ejercer el docente tiene un plano que va de lo simbólico hacia lo físico.

Los procesos de control de la violencia escolar y los cambios en el sistema han perfilado un retroceso de la idea del castigo físico como mecanismo aceptado para la educación, pero no por ello se ha eliminado su presencia, ni la existencia de discursos que legitiman estas actividades.

En el plano simbólico, las agresiones van desde el establecimiento de normas no consensuadas, hasta un operar autoritario sistemático, lo cual provoca malestar en el estudiante (y por qué no, angustia). El desconocimiento del conflicto escolar, asignado a todas aquellas actividades que desequilibran el clima escolar que él entiende como adecuado, son achacados por el/la docente a los padres o a los chicos y chicas incorregibles, con lo que se permite que el fenómeno se siga reproduciendo, haciendo posible

también que con el tiempo el conflicto tienda a intensificarse (Chagas, 2005).

Las violencias ejercidas por los docentes, calificadas como más agresivas, son la discriminación sexual y racial, los gritos, los castigos corporales y el acoso sexual. Aunque estos son fenómenos de alta atención, siguen estando considerados como temas tabú, lo que posibilita también su olvido.

Como anteriormente lo destacamos, el agotamiento, el cansancio docente, la despersonalización, etc., son aspectos que vienen siendo estudiados significativamente en la región. Estas manifestaciones tienen una amplia relación con los factores estresantes (véase tabla 8); sin embargo, la forma como vienen siendo comprendidos tienen diversas dimensiones, si bien la sintomatología implica desde los problemas de salud, la salud mental y, en los casos más graves, la depresión, el retiro de la escuela y los atentados contra la vida (Sánchez y Mantilla, 2005).

Se genera un campo de creencias asociadas a este proceso. Se cree, por un lado, que la escuela es cada vez un espacio más complejo, que la violencia escolar y las

Tabla 9. El docente como agresor

Autor	Tipo de agresiones infligidas por el profesor
(Abramovay, 2005)	Agresión física Agresión verbal Discriminación sexual Irrespeto
(Batallán, 2003)	La asociación simbólica de la autoridad del docente con la utilización de violencia hacia los niños excluye la posibilidad de construcción de órdenes alternativos en la escuela (p. 694)
(Chagas, 2005)	Ámbitos importantes Proceso de decisiones de los docentes Relaciones con los padres de familia Negación del conflicto escolar (Kaës, 1998) La negación del conflicto escolar lleva a que el origen de la violencia escolar sea asignado a la familia y a la situación socioeconómica de la sociedad (p. 074) Los docentes no asumen el conflicto escolar puesto que ven su representación mental que este es un sitio de paz y el conflicto les llega (p. 078) Los docentes a veces no encuentran representaciones mentales diferentes al autoritarismo para la regulación del conflicto en la escuela (p. 078) En las representaciones sociales de los docentes no está inmerso el cuidado de la escuela, esto porque es visto más como un punto de encuentro que como propia (p. 080)
(Del Rey y Ortega, 2005)	La negación de la disciplina como concepto puede expresar las complicaciones profesionales que la gestión de estos problemas tienen para los docentes (p. 806) Las normas no son consensuadas con los estudiantes
(Velásquez, 2005)	La violencia en la escuela puede ser de diversa índole: insultos humillación gritos discriminación étnica o religiosa acoso sexual castigos (no salir al baño o al recreo, doble tarea, orejas de burro, suspensión, bajar la calificación) castigos de tipo corporal (golpes con diferentes elementos) otros (p. 753) La mayor parte de la violencia del docente pasa al olvido (p. 754) La opresión cotidiana es la expresión más patente de violencia en la escuela (p. 760)

Fuente: datos de la revisión.

presiones sociales son parte del universo de lo cotidiano, razón por la cual el cansancio es visto como la manifestación normal de este proceso. Otras formas de responder a estas dinámicas van desde las adicciones hasta mecanismos internos de los mismos docentes para re-significar su vida. Las estrategias de afrontamiento que encuentran Sánchez y Mantilla, por ejemplo, muestran una alta variación e indican que ante la sensación de soledad, los docentes encuentran salidas en otros mecanismos de socialización y en las pequeñas cosas o tareas que pueden derivar en una actitud más positiva. Entre estas estrategias están compartir con la familia, pedir a Dios fuerzas, buscar planes de acción, una estrategia a seguir, leer, hacer compras, pensar en cosas positivas, buscar ayuda en los amigos o hacer dieta (2005, p. 155).

5. Conclusión: una escenificación de la angustia del docente

La angustia docente latinoamericana requiere referentes propios que coadyuven a comprender varios de sus fenómenos. Aunque el proceso de reforma de la educación es un fenómeno global, la manera como este se puede estar presentando en la región exige particularidades que obligan a utilizar instrumentos novedosos y mecanismos de intervención creativos.

No es lo mismo hablar de malestar docente en un ambiente donde el proceso de reforma (transformación de la gestión escolar) integra cierto nivel de seguridad social y estabilidad laboral, a ambientes donde estos eventos no están, de por sí, asegurados. Aunque el docente siempre sienta que no opera con las herramientas suficientes, es más difícil cuando percibe que varias de las garantías asociadas a su estatus se están perdiendo.

Otro aspecto para tener en cuenta es que el caso de la "violencia escolar" es de más difícil manejo, puesto que esta es incluso percibida por los docentes como una violencia entre otras violencias, algunas de estas más severas (por ejemplo, las violencias políticas, totalitarias, entre las presentes en la historia reciente de la región). Así, existe una diferencia significativa: mientras algunas miradas del centro, quizás las más conservadoras, achacan el problema de la violencia social al incumplimiento de algunas de las funciones de la escuela, en contextos latinoamericanos, más aún en uno como el colombiano, la violencia escolar es solo un pálido reflejo de las violencias estructurales (civiles, armadas, ilegales y de género).

Lo anterior es visible en el trabajo de Ortega (2005), cuando se interroga por la violencia en Nicaragua, aplicando aquellos instrumentos que habían ayudado a la comprensión de la violencia escolar en España. En ese

caso emergen otras violencias a partir de otros sujetos, los niños, niñas y adolescentes, convirtiéndose en un reto conceptual y epistemológico puesto que sus características no podrían ser juzgadas de la misma manera. Así, la misma Ortega hace un llamado que debe ser analizado con más atención, cuando plantea que

en una revisión sobre los estudios de violencia escolar realizados en naciones en vías de desarrollo (entre los que se incluyen algunas latinoamericanas), concluyó acerca de la escasa información que hay sobre este problema y, en algunos casos, los resultados con los que se cuenta no son del todo fiables (Ortega, 2005, p. 790).

Más allá de la realidad de esta expresión, la revisión de los materiales realizada en este documento permite señalar algunos aspectos que pueden confrontar esta afirmación. Encontramos que:

- La producción sobre malestar docente y violencia asociada aún es un campo en desarrollo; aunque con buenos resultados, no se encuentra consolidado.
- La actitud con la que se han asumido estos procesos matiza la opción de importación de tecnologías, es decir, existen factores por los cuales no se han realizado investigaciones de mayor envergadura y con la utilización de instrumentos reconocidos.
- Los factores asociados a la escasa realización de estudios, por ejemplo, aplicación de MBI o medición de clima escolar, son los costos, el poco respaldo institucional y la difícil movilización de recursos.
- Ante esta situación, los investigadores preocupados por estas problemáticas han optado por opciones quizá menos sistemáticas: la realización de estudios de mediana envergadura, y la aplicación de metodologías cualitativas. Estas perspectivas han tratado la problemática ofreciendo nuevas interpretaciones.

La angustia docente del profesor latinoamericano se escenifica así en sociedades diferentes, que al no tener la disponibilidad de investigación e intervención propia del primer mundo, se ven obligadas a buscar alternativas prácticas a las problemáticas. La expresión de Ortega, aunque cierta en buena medida, expone la mirada tradicional que desde el primer mundo se ha tenido de la incapacidad del tercer mundo para resolver sus problemas. Los instrumentos para la investigación deben tratar de paliar los desfases que la estandarización y la transferencia tecnológica implica, aun cuando estos sean impulsados por las diferentes corrientes de modernización de la gestión educativa.

Esto es válido para el ámbito de la angustia docente, donde el cansancio es asociado más a la necesidad de trabajar más horas (para la sobrevivencia), que al desgaste emocional de la efectividad de la labor docente (razón principal en los países desarrollados). Igual situación se presenta cuando en el primer mundo se signa la violencia escolar como resultado de la sociedad, frente a una realidad que hace que el docente le otorgue significación secundaria a violencias más desgarradoras.

En ese orden de ideas, la angustia docente en Latinoamérica va amarrada al concepto de "precariedad", es decir impotencia ante los cambios del sistema, las promesas rotas de un conjunto de estados que no lograron ubicar la educación en un alto estatus, la difícil situación económica y la vulnerabilidad que sienten los docentes frente a los micro-poderes (magisterio, directivos y padres de familia).

Se percibe el problema de la angustia docente como fruto del proceso de modernización educativa, la cual ha llevado a que su confrontación se realice desde diversas estrategias tecnológicas. Como fruto de la revisión realizada podemos concluir que el entendimiento del contexto docente como un campo complejo, ya sea a partir del concepto de "angustia docente" u otro, debe ponderar

por la integración de los diferentes aspectos que componen el sentir de su labor dentro del sistema.

La mirada desde la tecnología educativa ha llevado a la construcción de profundos, complejos y, a veces, costosos andamiajes para la investigación y la intervención del conflicto escolar. Lo que revela la revisión es que ante estas situaciones, los investigadores latinoamericanos han apelado a diferentes estrategias que permiten hacer aportes significativos en su contexto. De esta manera, ante la relativa escasez de recursos, los investigadores de la región han apelado a la innovación y la confrontación a partir de tecnologías propias.

La escenificación de la angustia docente no la debemos buscar en el cine, puesto que está viva en nuestras aulas, en nuestros compañeros, en las reuniones sindicales, camina impotente por nuestros centros educativos de todos los niveles. Pero como feliz ironía, quizás como resultado de las ideologías a la que han sido sometidas y sometidos, al temple, o a esa clase de racionamiento que tiene el ser latinoamericano, la angustia docente está siendo asumida por nuestros maestros y maestras desde diversas y curiosas estrategias que llevan consigo la idea de que las soluciones se pueden construir desde lo local y que, ante la ausencia del Estado, el ser docente aún vive en la escuela.

Referencias bibliográficas

- Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26, 833-866, julio-septiembre.
- Aguilar, J. (2003). Aproximación a las creencias del profesorado sobre el papel de la educación formal, la escuela y el trabajo docente. *Región y sociedad*, 15(26), 73-102, enero-abril.
- Albanesi, S. De Bortoli, M. & Tifner, S. (2006). Aulas que enferman. *Psicología y Salud*, 16(2), 179-185, julio-diciembre, Universidad Veracruzana, Xalapa, México.
- Alves, M., Hypolito, A. & Viera, J. (2005). As identidades docentes como fabricação da docência. En: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31(1), 45-56, jan.-abr.
- Andrade, D. (2004) A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. En: *Educ. Soc.*, Campinas, 25(89), 1127-1144, set.-dez.
- Araujo, T., Mascarenhas, T., Dos Reis, E. & De Almeida, M. (2006). Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. *Ciencia e Saude Coletiva*, 15(4), 117-1129.
- Aznar, I, Cáceres, M. e Hinojo, F. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(1), 164-177.
- Badía, M. (2005). Gravedad e importancia de los comportamientos de indisciplina. Causas y factores asociados a ciertas conductas: una revisión de diferentes estudios. *Psicología educativa*, 11(2), 65-78.
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la Escuela. La conflictividad desde la perspectiva de las relaciones escolares de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 679-704, julio-septiembre.
- Bermejo, L. & Prieto, M. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista Española de Pedagogía*, año LXIII, 232, 493-510, sep-dic.
- Bermejo, L. & Prieto, M. (2005b). Creencias irracionales en profesores y su relación con el malestar docente. *Clínica y Salud*, 16(1), 45-64.
- Bermúdez, R., Martínez, G., Yius, F. & Esteve, J. (2004). Relaciones entre el uso de la voz y el burnout en los docentes de educación infantil y primaria de Málaga. *Revista Española de Pedagogía*, año LXII, 227, 85-102, sep-dic.
- Blanco, N. (2003). El saber de las mujeres en la educación. *Otras miradas*, junio, 3(1), 1-14. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Borgues dos Reis, Araujo, Carvalho, Barbalho & Oliveira e Silva. (2006). Docência e Exaustão Emocional. *Educ. Soc., Campinas*, 27(94), 229-253, jan./abr.
- Burnier, S., Ribeiro, R., Duraes, M., Lanna, M., Netto, A. & Mendez, I. (2007). Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(35), maio/ago.
- Calderone, M. (2004). Sobre violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *La trama de la comunicación*, Vol. 9, Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación.
- Castanheira, M. & Messias, I. (2002). Perfil de saúde dos trabalhadores de um Centro de Saúde-Escola. *Rev Latino-am Enfermagem*, 10(4), 502-508, julho-agosto.

- Castilla, M. & López de Meza, M. (2007). Los roles del docente en la educación médica. ISSN 0123-1294. *Educación y Educadores*, 10(1), 105-113.
- Chagas, R. (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos, RMIE, Oct.-Dic., 10(27), 1071-1082.
- Del Rey, R. & Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. RMIE, Jul.-Sep., 10(26), 805-832.
- Díaz, A. (marzo 2006). Experiencias con ancianos y niños en una biblioteca pública: bueno, bonito y barato. Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, 82, 57-67. *Educação e Pesquisa*, 31(1), 45-56, jan./abr., São Paulo.
- Durán, A., Extremera, N., Moltaban, F. & Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Esteve, J. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Fabbri, S. (2007). La violencia en las clases de Educación Física: reflexiones para su prevención. *Praxis educativa*, 11, 48-56. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina. UNR.
- Furlan, F. (2005). Entre las "buenas intenciones" y los "acuerdos funcionales". El tema de la violencia en la formación inicial de profesores de secundaria en México. RMIE, Oct.-Dic., 10(27), 1083-1108.
- Galli, J. (2004). Transformación educativa, fragmentación y conflicto psíquico. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Jujuy*, 22, 47-56.
- Giacobbe, M. (2004). La visión de la escuela desde la óptica de sus directivos. *Ciencia, docencia y tecnología*, XV (28). Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Gomez, A, Silva, M., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A. & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercicio da actividade docente. *Revista portuguesa da educação*, 19(1), 67-93.
- Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa, 10(26), 693-718, RMIE, Jul.-Sep.
- Guerrero, E. (2002). Modos de afrontamiento de estrés laboral en una muestra de profesores universitarios. *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado*, 43, 93-112.
- Guerrero, E. (2002) Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del "quemado". En: Biblioteca digital de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/052Barona.PDF>>
- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de Burnout y afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Annales de Psychologia*, 19(1), 145-158.
- Guerrero, E. & Rubio, J. (2005). Estrategias de prevención e intervención del Burnout en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28(5), 27-33.
- Gutiérrez-Santander, P., Morán-Suárez, S. & Sáenz-Vásquez, I. (2005). El estrés docente: elaboración de la escala ED-6 para su evaluación. *Revista electrónica de Investigación y evaluación educativa (Relieve)*, 11(1), 47-61.
- Juarez, L. (2003). Cambios en la sociedad e impacto en las instituciones educativas. *Revista Electrónica de Psicología Política*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.
- Lankshear, C. & Nobel, M. (2003). La investigación docente y la reforma educativa democrática. RMIE, 8(19), 705-731.
- Llorens, S., García-Renedo, M. & Salanova, M. (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 55-70.
- Mancebo, D., Maués, O. & Jacob, V. (2006). Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar, Curitiba*, 28, 37-53. Editora UFPR.
- Marques, A., Lima, M. & Da Silva, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 125-143.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Bogotá: Anthropos.
- Matud, M., García, M. & Matud, M. (2002) Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y el tipo de enseñanza. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 451-465. Asociación Española de Psicología Conductual.
- Moreno, B., Arcenillas, M., Morante, M. & Garrosa, E. (2005). Burnout en profesores de primaria: personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 71-87.
- Ortega, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. RMIE, 10(26), 787-804, Jul.-Sep.
- Parra, M. (2004). La percepción de los académicos sobre su participación en el gobierno universitario. RMIE, 9(22), 665-697, Jul.-Sept.
- Precação e flexibilização, *Educ. Soc., Campinas*, 25(89), 1127-1144, Set./Dez. 2004.
- Prieto, M. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. RMIE, 10(27), 1005-1026, Oct.-Dic.
- Prieto, M., Carillo, J. & Mora, J., (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. RMIE, 10(27), 1027-1045, Oct.-Dic.
- Restrepo-Ayala, N., Colorado, G. & Cabrera-Arana, G. (2006). Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín, Colombia. *Rev. salud pública*. 8(1), 63-73.
- Saavedra, E., Villalta, M. & Muñoz, M. (2007). Violencia escolar: la mirada de los docentes. *Revista Límite*, 2(15), 39-60, Universidad de Tarapacá.
- Salmurri, F. & Skoknic, V. (2003). Control del estrés laboral en los profesores mediante educación emocional. *Revista de Psicología*, 12(1), 37-64.
- Sánchez, M. & Maldonado, L. (2003). Estrés en docentes universitarios. El caso de LUZ, URBE y UNICA. *Revista de Ciencias Sociales*, IX(2).
- Sánchez, M. & Mantilla, M. (2005). Situaciones generadoras de los niveles de estrés en docentes universitarios. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(1), 140-162.
- Serre, N., Araujo, T., Reis, E., Porto, L., Carvalho, F., Oliveira, M., Barbalho, L. & Moura, J. (2004). Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, 20(1), 187-196, jan-fev.
- Shaufeli, W. (2005). Burnout en profesores: una perspectiva social del intercambio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 15-35.
- Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del "profesor quemado" en educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 115-138.
- Valadez, I. & Martín del Campo, S. (2008). El trabajo participativo con docentes: una búsqueda de una propuesta para afrontar el maltrato entre iguales. RMIE, 13(36), 87-111.
- Vásquez, C. (2002). Nietzsche "Arte y tragedia". Disponible en: <http://www.ciber-nous.com/autores/nietzsche/teoria/arteytragedia.htm>

Vásquez, R., Villanueva, A., Rico, A. & Ramos, M. (2005). La comunidad de la preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. Actitudes de sus miembros respecto de la violencia y no-violencia escolar. *RMIE*, 10(27), 1047-1070, Oct.-Dic.

Velásquez, L. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia escolar en la escuela. *RMIE*, 10(26), 739-764.

Vieiria, M. (2006). Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de

sindicalistas. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 225-240, maio/ago. São Paulo.

Viloria, H. & Paredes, M. (2002). Estudio del síndrome de Burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de los Andes. *Educere*, 6(17), 29-36; 21(1-2), 71-87.