

ANA MARÍA PÉREZ RUBIO (*)

I. LOS CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN

En los últimos años parece haberse agudizado la crisis, que desde hace tiempo atraviesa el sistema educativo argentino, al aflorar temas tales como el acceso desigual, la inequidad y la exclusión. Como intento de dar solución a tales problemas se sanciona, en abril de 1993, la Ley Federal de Educación (24.195) que plantea un conjunto de cambios con el objeto de elevar la calidad de la misma, y buscar, a la vez, una mayor equidad en la distribución de los saberes y conocimientos. La idea de equidad impone compensar las dificultades, atendiendo a las diferentes demandas de los destinatarios del servicio educativo; se propone, de este modo, contextualizar la educación, es decir, que en cada escuela, en cada equipo docente, en cada aula, se elaboren proyectos que se adecuen a los requerimientos de la realidad en la que se desarrolla el proceso educacional.

La posibilidad de tal transformación se asocia a la necesidad de modificar, además de los aspectos curriculares, la organización y los modos de gestión. Es importante señalar un rasgo novedoso en esta propuesta de cambio: hasta ese momento las estrategias habían orientado a la innovación curricular, a la formación docente, a la asistencia a los alumnos, prescindiendo siempre, del contexto institucional escolar. Ahora, por el contrario, se vuelve la mirada al establecimiento como modelo de organización, y se busca fortalecer y restablecer la responsabilidad institucional a través de los resultados de la acción educativa.

Llevar la atención hacia la organización supone abrir un interesante espacio a la reflexión, que permite ubicar la escuela en la articulación con el todo social y el sistema educativo, identificando sus mutuas influencias y condicionamientos, considerando las prácticas pedagógicas como prácticas sociales institu-

(*) Consejo Nacional de Investigaciones y Técnicas (CONICET). Corrientes. Argentina.

cionalizadas. En verdad, los enfoques que han primado, en los anteriores ensayos de reforma, han soslayado la dinámica organizativa de las prácticas educativas, al percibir a los sujetos como componentes que operan individualmente. La propuesta de contextualizar la educación, por el contrario, implica reconocer que lo social, lo político y lo económico operan como factores condicionantes de las prácticas pedagógicas; implica además que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se da en un vacío social, sino que entraña una situación de interacción enmarcada por una multiplicidad de factores, entre los que se incluyen y articulan las historias personales y sociales de los alumnos, de los docentes y de la institución, y que es a partir de la dinámica de la organización donde se materializa el proyecto educativo.

Cualquiera que sean las características de las reformas que se propongan, sus consecuencias suponen siempre una conversión del personal que se halla involucrado. En esta nueva propuesta, el docente adquiere un papel fundamental en el proceso de mediación de los saberes y los conocimientos, en tanto que se constituye en el responsable de adecuar el proyecto a la realidad de su escuela y de su aula. El maestro se convierte en un agente activo y decisorio, traductor y mediatizador de las prescripciones curriculares en su actuación dentro del aula. Por tanto, su desempeño profesional debe acomodarse a la nueva situación que se le presenta.

En las actuales circunstancias, se plantea la descentralización de las decisiones curriculares y la reestructuración del poder, de la autonomía profesional y de los sistemas de control. Éstos son aspectos que deben ser tenidos en cuenta cuando se trata de considerar el tema de la implantación de los cambios en educación: sólo será posible alcanzar satisfactoriamente los objetivos si, a la vez, se modifica la situación laboral de los docentes y se presta atención a las exigencias reales de medios, condiciones previas, procedimientos necesarios, resistencias y tiempos de realización que requieren cada uno de los principios planteados. Los cambios pedagógicos no se producen ni por simple voluntarismo de los docentes identificados con ciertos principios, ni por la buena intención de los planificadores del sistema educativo; por el contrario, los cambios pedagógicos implican estrategias de largo alcance, una acción continua, y la clarificación de los medios, y los modos de llevar adelante estas innovaciones.

En este contexto, conviene recordar, además, que la profesionalidad docente no implica un conjunto de destrezas, sino que supone un estilo de pensamiento y comportamiento personal. Como señala Gimeno Sacristán (1985), el docente actúa como mediador entre el alumno y la cultura, porque en la situación áulica traduce el currículum en función de los significados que atribuye tanto a los contenidos planteados como al conocimiento en general y las actitudes que se organizan en torno a él. Por eso, el papel que juega el maestro en este proceso es crucial: la forma de entender y ejercer el rol profesional determina modelos y pautas de actuación que favorecen cierto tipo de relaciones sociales y proporcionan experiencia a los alumnos sobre valores, jerarquías, etc... (Rivas, 1990).

La reforma exige de los docentes la revisión de sus concepciones previas, la puesta en práctica de nuevas tácticas pedagógicas y un reacomodamiento de su autoimagen personal; pero también reclama un cambio en las condiciones objetivas de trabajo en las que se desarrolla su práctica profesional.

En el marco de estas reflexiones, interesa considerar algunos aspectos que permiten identificar la realidad actual del trabajo docente, así como el sistema de representaciones sociales —llamadas por algunos autores teorías implícitas— que sustentan la práctica de los maestros. La información referida al universo subjetivo o representacional deriva de dos estudios empíricos realizados en las escuelas primarias de la ciudad de Corrientes, entre los años 1992-1994.

II. LA SITUACIÓN LABORAL DEL PERSONAL DOCENTE (1)

a) *La carrera docente*

Un diagrama de la estructura de las carreras docentes en la mayor parte de los países, estaría representado por una figura más parecida a una flecha que a una pirámide equilibrada, que arrancara de una base muy amplia, pues la inmensa mayoría de los docentes de la enseñanza primaria y secundaria abandonan su profesión en el mismo nivel en que la comenzaron, con pocas oportunidades de ascenso a cargos de responsabilidad, o incluso de transferencia a otros niveles de educación, sin un perfeccionamiento profesional consecuente.

Aunque se considere como parte de un orden natural, esta situación es cada vez mayor fuente de frustración en una profesión de alto contenido educacional que ha sufrido pérdidas considerables en los últimos años, en beneficio de otras ocupaciones que ofrecen mayor satisfacción y que, por tanto, atraen y retienen al personal más capacitado de la enseñanza.

Al mismo tiempo, los requisitos en materia de calificaciones previas han aumentado paulatinamente en todos los niveles, especialmente en la enseñanza preescolar y primaria. Sin embargo, ciertos estudios muestran que los requisitos establecidos no siempre corresponden a los niveles reales de calificación del personal docente en su conjunto; pero en cambio ayudan a generar en él esperanzas que difícilmente podrán satisfacerse, habida cuenta de la actual «horizontalidad» de las carreras docentes.

(1) Seguimos, en la exposición de este tema, el texto de OIT (1991): *Personal docente: Los retos del Decenio de 1990*. Segunda Reunión partidaria sobre condiciones de trabajo del personal docente, Ginebra.

b) La feminización del trabajo docente

Las mujeres que trabajan en la enseñanza son, desde hace mucho tiempo, más numerosas que los hombres, pero sería exagerado decir que ésta sea una ocupación básicamente femenina. No obstante, los puestos que desempeñan no parecen estar distribuidos equitativamente, ni dentro de la amplia gama de niveles de enseñanza, ni dentro de los diferentes niveles de responsabilidad. El número de mujeres desciende, por lo general, a medida que asciende el nivel de enseñanza y la escala jerárquica.

La situación salarial de su personal, es probablemente una de las razones que explican la alta proporción de personal femenino. Cuando la remuneración media en la enseñanza es baja en relación con otras profesiones que entrañan exigencias parecidas o incluso menores y requieren un nivel intelectual similar, los hombres prefieren desempeñar otras ocupaciones mejor pagadas, dejando los puestos de enseñanza, peor remunerados, a las mujeres, que pasan a ser la fuerza de trabajo sustitutiva.

A la vez, los trabajos que tratan la temática del género señalan que la motivación y los límites de la inserción laboral de las mujeres se relaciona, en muchos casos, con lo que se llama «restricción domiciliaria», que implica la búsqueda de un trabajo que pueda realizarse en la propia vivienda o muy cerca de ella. Se vincula de este modo el trabajo de la mujer con la función biológica de dar a luz y alimentar a sus hijos; es la domesticidad la que determina el papel de la mujer. Esta división entre lo doméstico (privado) y lo público, como definitorios de lo femenino y lo masculino, constituyen el marco que hay que tener en cuenta cuando se analiza la relación trabajo docente y género (Almandoz y Hirschberg, 1992, pp. 61).

Una segunda restricción estaría determinada por los límites al horario impuestos por la necesidad de compatibilizar el rol productivo con el rol reproductivo. Se destacan así dos rasgos de la desigualdad ocupacional de las mujeres:

- subordinación del rol productivo al reproductivo;
- predominio de las mujeres en oficios «femeninos» de menor jerarquía y remuneración que los varones.

c) La carga de trabajo

La labor del personal docente ha dependido siempre, en gran parte, de dos variables muy importantes, a saber: sus horas de trabajo, dentro y fuera de la escuela, y el número de alumnos que deben enseñar por clase. Estos dos factores influyen en el volumen de trabajo y en la intensidad del mismo, intensidad que repercute cada día más en la calidad de la vida laboral y en la calidad de la enseñanza dispensada.

Hoy en día se reconoce en todas partes, a pesar de los mitos populares, que las horas de enseñanza (contactos o aula), estipulados por la ley o los convenios colectivos, representan únicamente una parte de las horas efectivas de trabajo de la mayoría de los docentes. Pero no se suele admitir, tan fácilmente, que los cambios que se están produciendo en sus funciones, en respuesta a las nuevas exigencias dentro y fuera de los establecimientos escolares, se traduzcan en una mayor intensidad del trabajo diario y semanal.

Tampoco este cambio en las funciones ha sido acompañado por una modificación en el sistema normativo. A las funciones sustantivas, de transmisión y creación de conocimientos, se suman, ahora, la necesidad de responder a la incorporación masiva de población al sistema educativo, aumentando el número de alumnos por aula y reduciendo el tiempo de clase en turnos intermedios. Como respuesta a esta coyuntura, se suman a las funciones relativas los aspectos administrativo, comunitario y asistencial en un intento de lograr mejores aprendizajes. De este modo, se ha visto desplazada la función pedagógico-educativa, que deja de ser la función central para pasar a ocupar un lugar secundario.

Las tareas administrativas, que se suman a las estrictamente docentes, abarcan una gran diversidad de actividades, por ejemplo, las reuniones con los padres, la elaboración de los planes de estudio, la formación en el trabajo, la correspondencia, el trabajo de organización, etc. Según los estudios sólo se dedica a la enseñanza el 44 por 100 de las horas de trabajo del personal docente, mientras que más del 36 por 100 del tiempo se emplea en jornadas preparatorias y administrativas.

Pero, a la vez que los componentes *administrativos* se muestran sobredimensionados en el establecimiento escolar, se hallan devaluados como actividad en el imaginario docente, considerando que se desvirtúa la esencia misma de ese trabajo, pues se reducen posibilidades de dedicación a la preparación de las clases o al contacto con los alumnos.

Tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo, los educadores consideran, a veces, este aumento de tareas no docentes como uno de los principales factores de estrés y de descontento (Tovar, Gorriti y Morillo, 1989). Según un estudio realizado en USA (Hock, 1988), las causas de estrés y descontento más comúnmente citadas son la baja estima de que goza la enseñanza, la insuficiencia de salarios, la falta de participación en las decisiones relacionadas con el empleo, los problemas escolares y las tareas administrativas. Ahora bien, el «papeleo» encabezaba esta enumeración por ser el factor que mayor efecto negativo tenía. El personal docente consideraba que se los estaba tratando como a oficinistas.

Otros factores, que tienen igual repercusión en los docentes, son el tamaño y la ubicación de los establecimientos, las dificultades que entrañan las necesidades en materia de desarrollo económico y social de las zonas rurales, los problemas

de disciplina en las escuelas urbanas, las limitaciones en la infraestructura escolar, y la necesidad de ayudar a los alumnos socialmente desfavorecidos.

Así, tanto el deterioro salarial, las malas condiciones de infraestructura y equipamiento y la sucesiva complejidad del trabajo institucional producen una significativa modificación de la condición laboral, del educador, que lleva consigo un alto grado de vulnerabilidad, inestabilidad y riesgo.

d) *El contenido del trabajo*

La normativa que regula el trabajo docente en nuestro país se encuentra expresada en tres cuerpos: *el estatuto del docente, el reglamento escolar y el currículo del nivel primario*. Es el *Estatuto del docente*, el que marca las relaciones contractuales laborales entre el empleador y el docente, mientras que el Reglamento Escolar regula las relaciones en el interior de la institución en lo que se refiere a la división social y técnica de la tarea en la escuela. *El currículo* representa la propuesta educativa formal y oficial y se hace cargo de los contenidos considerados valiosos.

Dentro de esta normativa no se halla, claramente, precisada la extensión de la jornada laboral, planteándose así ambigüedades y contrasentidos, al instituirse la jornada reducida, basada en el desgaste de la tarea y la necesidad de complementar el trabajo realizado en el aula con el trabajo extraescolar. Pero, la remuneración se establece en términos de horas semanales que pasa el profesor frente a los alumnos, mientras que las tareas de evaluación, planificación y preparación de clases no se contemplan ni remuneran.

Existe libertad, además, para la acumulación de cargos, y de aquí surge la manera de la que los docentes tratan de superar el deterioro de su salario, pero esta misma libertad que explica también los índices de ausentismo y la superposición de tareas demandadas, al mismo tiempo, por instituciones diferentes. En estos últimos tiempos se ha sumado, además, una cantidad de sub-roles subordinados a la figura del maestro: los componentes *comunitarios* y los componentes *asistenciales*, que han afectado, de diferentes maneras, al quehacer de los docentes, que han tenido que ejercer funciones que antes estaban destinadas a otras instituciones: alimentación, salud, orientación familiar. Cada una de estas dimensiones incide en la calidad de lo que se enseña y aprende y modifica de modo importante el contenido del trabajo del profesor.

Como señalan Almondoz y Hirschberg (1992, p. 17), la ampliación de estas funciones no se realizó de forma planificada, ponderando su impacto en lo institucional y en las tareas docentes. De esta suerte, estos nuevos contenidos del trabajo del maestro pasaron a integrarse como funciones sustantivas de su labor, ampliándose las tareas que, habitualmente, se realizan en las escuelas, pero perdiendo espacio relativo las funciones pedagógico-didácticas que son las que definen a la institución escolar.

e) *La imagen social*

La docencia: ¿oficio o profesión?

Un factor importante a considerar en el análisis de la situación del docente, es el respeto del que gozan los educadores en la sociedad en general, y en particular, por parte de los alumnos, porque de ello dependerá que encuentren más o menos dificultades en el desarrollo de sus tareas. En la sociedad tradicional existía cierto acuerdo entre los integrantes de la comunidad sobre lo que se debía esperar de los maestros. Su rol estaba definido con claridad. Pero, esto ha cambiado en nuestros días y, conjuntamente con el tránsito del nivel medio al nivel terciario de la formación docente, se ha planteado la discusión acerca del carácter profesional o no profesional de la docencia.

En general, se considera que una profesión surge cuando un número de personas logra practicar una técnica definida basada en una educación especializada, cuyo fin es proporcionar servicio o asesoramiento. A la vez, desde la sociología de las profesiones se señala también, como requisito para que un trabajo sea considerado profesional, un alto grado de autonomía en el desempeño de la tarea.

El trabajo docente se acercaría a un trabajo profesional puesto que implica el dominio de la «tecnología» o saber docente. Pero, en este caso, es fundamental la presencia de la instancia de concepción y planificación. Cuando el docente se limita a la mera aplicación de acciones concebidas por otros, su labor puede identificarse como la de un «práctico idóneo» en lugar de ser considerada como un trabajo profesional, y entonces, el maestro sólo aparece, formando parte de un complejo aparato en el que se destaca la subalternidad jerárquica de su tarea como empleado de una gran burocracia educativa (Hansen, 1983).

Precisamente, una de las razones del menor prestigio, en cuanto a imagen social, del que goza la docencia en comparación con otras profesiones, está relacionada con la forma en que se regula su actividad. Esta última está sometida a un detallado sistema de controles y regulaciones administrativas que burocratizan su tarea, disminuyendo su grado de autonomía en la planificación y la concepción y aún en ejecución, a través de lineamientos curriculares muy prescriptivos, circulares o instructivos puntuales, y a través de estilos institucionales de tipo autoritario.

La docencia: un sacerdocio

Otra de las imágenes que ha prevalecido con frecuencia es la del maestro como «apóstol de la educación». En relación con este tema, Andrea Alliaud (1994) reseña, en un interesante artículo, las características del proceso de profesionalización docente en nuestro país. Dicha autora sostiene que, en Argentina, el magisterio como institución social tiene un origen y un devenir histórico que

determinó y definió muchas de las características que en la actualidad lo constituyen.

En sus orígenes, a fines del siglo pasado, el magisterio presentó una serie de rasgos particulares que hicieron de esta actividad una «misión» antes que una profesión (id.). Si bien, el título docente, expedido por las escuelas normales asegura, en principio, la formación de un cuerpo de especialistas, la escuela pública, desde un comienzo, se dedicó, principalmente, a educar antes que a instruir, a las clases más bajas de nuestra población. Es decir, aparece con la finalidad de formar o socializar al «hombre nuevo», habitante de una sociedad que se iba modernizando (*op. cit.*, p. 64).

De este modo, la función específica del maestro, la instrucción, la enseñanza, se diluye y va cobrando forma el maestro «socializador, moralizador, educador». El modelo prescrito para tal función es la de maestro ejemplar, transformado en modelo viviente de las virtudes que enseña. Así, las exigencias para con el «ser» del maestro adquieren preponderancia frente a las exigencias del saber. Tal modelo produce un sello particular en el devenir de la profesionalización docente: la educación, concebida como un bien preciado, se transforma en una «misión» social y transforma, a su vez, la docencia en un «sacerdocio», función que exige para su ejercicio de una fuerte vocación o llamado interno que implica la entrega y el sacrificio. Dentro de esta ideología, fueron formadas las maestras de la tradición normalista, cuya influencia se extiende hasta bien avanzado el presente siglo.

El maestro: un técnico de la educación

Hacia mediados y fines de la década de los sesenta, bajo la influencia del discurso desarrollista, surgió una nueva perspectiva que pretendía diferenciarse de la anterior, en cuanto a principios teóricos, metodológicos y técnicas de formación docente, que fue, el profesionalismo tecnocrático (Suárez, 1994).

Desde esta corriente, se enfatiza el «carácter eminentemente profesional del trabajo docente y la necesidad de implementar una capacitación específica y habilitante en el manejo de técnicas y conocimientos instrumentales que garantizan una labor educativa más eficaz en las escuelas» (p. 290), desdibujándose la imagen vocacional que planteaba el normalismo. A partir de allí, la función social básica de la educación sería la capacitación y el entrenamiento de mano de obra cualificada, para ocupar puestos de trabajo específicos en procesos productivos cada vez más complejos y diversificados. Como consecuencia de esto, se replantea la formación docente que pasa del nivel medio al nivel terciario y comienza a hablarse de los «profesionales de la educación». Sin embargo, desde 1968, año en que en Argentina se cambió la formación secundaria por la terciaria, se han suscitado numerosos problemas en el reclutamiento de los docentes. Para empezar se perdió la tradición normalista, que nunca fue reemplazada, reduciéndose tanto el número de egresados como el de ingresantes, siendo neces-

rio llenar los cargos con personas sin título docente habilitante (Grassi, 1994). Además, en esta instancia, los maestros se convertían, de acuerdo a ciertos patrones metodológicos y técnicos prescritos, en meros transmisores del saber escolar producido por los especialistas en el gabinete.

Esta perspectiva, que quiso constituirse como la superadora de la tradición vocacional normalista, derivó en una significativa descalificación profesional, más que en su jerarquización (Grassi, 1994; Suárez, 1994; Puiggrós, 1994).

El maestro: un proletario de la educación

Finalmente, y junto con el surgimiento de las organizaciones gremiales docentes, se configura una nueva imagen acerca de la función social del trabajo docente: la del trabajador de la educación, en la que, sin desconocer ni ignorar las exigencias específicas de la formación se da prioridad a su carácter de asalariado y a su inclusión en el colectivo de trabajadores, cuya condición laboral se encuentra en crisis por bajas remuneraciones y situaciones de riesgo en el desempeño de la tarea (Almandoz y Hirschberg, 1992).

Así, existen, actualmente, corrientes de opinión que se refieren a la proletarianización del trabajo docente, que ponen de manifiesto la complejidad del mismo en cuanto a su doble dimensión de trabajo asalariado y de trabajo profesional. Para éstas, el trabajo del maestro, en el contexto del ajuste, comparte las mismas condiciones laborales que el resto del colectivo de trabajadores. La preparación de maestros con bases poco profesionales para responder a la masificación, el atraso en la formación técnico científica, la pérdida de especificidad de la tarea en función de la carga asistencial, la sobreocupación obligada por las bajas remuneraciones, son algunos de los más significativos factores que inciden en este cambio en la situación ocupacional del maestro (Grassi, 1994).

Esta concepción de proletarianización tiene como supuestos la homogeneidad del colectivo de docentes, sin hacer distinciones por función, nivel, formación profesional o rama de la enseñanza, y la asimilación de éstos al conjunto de la clase trabajadora como agregado social mayor, lo que implica un intento por superar la dicotomía entre trabajadores manuales y trabajadores intelectuales (OIT, *op. cit.*). Además, considera que los docentes como trabajadores asalariados, han sufrido importantes modificaciones en su composición interna: aumento cuantitativo, feminización, pérdida de salario, desjerarquización y parcelación de su tarea en cuanto a separación concepción y ejecución.

III. LO QUE PIENSAN LOS MAESTROS: LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

En verdad, es numerosa la bibliografía que señala que el proceso de enseñanza-aprendizaje, el proceso interacción educativa no se da en un vacío social,

sino que se manifiesta con motivo de prácticas significativas, en las que se hallan involucrados actores sociales que responden tanto a situaciones objetivas, como a un conjunto de normas, modelos de comportamiento esperados y sistemas de valores de referencia diferentes, aportándole, la lógica de la propia historia personal y social.

Desde este enfoque, y centrando la atención en la figura del docente, se otorga un papel relevante al contexto social, conjuntamente con los procesos de pensamiento del profesor, para una mejor comprensión de la situación educativa. García (1987) señala que dicho comportamiento obedece a un contexto psicológico (teorías implícitas, valores, creencias) y a un contexto ecológico (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas, etc.). A la vez, Kornblit y Mendes Diz (1993) destacan la importancia de la vivencia y la percepción que tienen las personas de la situación en que se hallan inmersas, como factor condicionante de la propia actuación.

Desde esta misma óptica, los autores alemanes (Dann, Schlee & Wahl, 1982) consideran que la acción profesional de los maestros está determinada, parcialmente al menos, por las teorías subjetivas de éstos, incluyendo términos tales como los de «psicología del sentido común», «conocimientos de la educación», o «teorías profesionales».

Los investigadores franceses (Gilly, 1980; Mugny et Carugati, 1985), por su parte, emplean el concepto de *teorías subjetivas* de los maestros, *representaciones sociales* o bien *teorías implícitas*. Estas teorías subjetivas se definen como un conjunto de cogniciones actualizables, referidas a la percepción de sí mismo y a la percepción del mundo, disponiendo de una estructura de argumentación, que aunque implícita, puede ser reconstruida paralelamente a la estructura de las teorías científicas, consideradas como objetivas.

Pérez y Gimeno (1988) señalan que una manera de entender el pensamiento y actuación del docente es «calar en la red ideológica de teorías y creencias que determinan el modo como el docente da sentido a su mundo». En nuestro país, Gibaja (1992) se ha ocupado de analizar «las creencias y pensamientos de los maestros, su imagen del rol docente o sus percepciones de la actividad escolar, aspectos de lo que podría llamarse la *cultura del maestro*» (p. 6). Como menciona la doctora Gibaja, estos enfoques constituyen una nueva manera de mirar la docencia, en la que se busca comprender la definición que los maestros hacen de su situación.

Desconocer esto y reducir el análisis del problema educativo a una mera cuestión de métodos de enseñanza, o a carencias de la población destinataria, implica ignorar la importancia del campo social y las particularidades de los actores sociales involucrados. Sin embargo, con harta frecuencia se ha pretendido cuestionar la actuación de los docentes, responsabilizándolos de no impartir una enseñanza renovadora.

Nadie parece advertir desde los niveles de gobierno, que los maestros, o los docentes en general, se mueven en un ámbito de «alto riesgo» (Almondoz-Hirschberg, 1992; Kornblit-Mendes, 1993), marcado por el desconcierto, el desánimo y la insatisfacción, y que en tales condiciones es difícil que mejore la calidad de la enseñanza.

Partiendo de esta perspectiva, hay que analizar el sistema de representaciones sociales que caracteriza al colectivo de maestros, correspondientes a la imagen del quehacer docente, a la imagen del otro en la situación escolar —los alumnos, las autoridades escolares— y la identidad profesional o imagen que de sí mismos tienen los maestros.

Los datos corresponden a dos muestras de maestros de escuelas primarias públicas de la ciudad de Corrientes, obtenidas en dos oportunidades, 1990 para el análisis de la representación de la docencia y la representación del otro, y 1992 para el estudio de la propia imagen (2) (Pérez, 1992, 1994).

a) *El «quién soy yo» de los maestros*

En el prólogo de *El profesor acosado* (Kornblit y Mendes Diz, 1993), Esteve afirma que existe una verdadera crisis de identidad del colectivo docente, debido a los sentimientos contradictorios acerca del sentido mismo del trabajo que realizan:

«El desconcierto generalizado sobre los objetivos, el contenido y los métodos de su esfuerzo enseñante, unido a una pobre valoración material y a un escaso reconocimiento social de su trabajo, les ha conducido a una exasperación palpable en sus manifestaciones verbales, en el desarrollo de huelgas y en sus actitudes ante la enseñanza, que denotan un auténtico conflicto manifiesto. Sin embargo, ni la aceptación de acuerdos coyunturales, ni la concesión de modestas subidas salariales, ni los proyectos de reformas en la enseñanza lograrán cerrar el capítulo de esa crisis encubierta que está en el fondo del problema, y que yo me he atrevido a caracterizar como una crisis de identidad» (p. 10).

Tal como se señalara anteriormente, en la institución escolar se ha producido un pasaje desde una alta valoración social hasta una baja valoración social del rol docente. A principios de siglo, pertenecer al sistema educativo, ser maestro, era un verdadero privilegio que permitía la incorporación a un ámbito respetable y prestigioso, con posibilidades de autorrealización y pertenencia significativa (Martíña, 1992, p. 79).

Hoy en día, en cambio, el trabajo docente ha sido calificado como un «trabajo de riesgo» (Almondoz, 1992) participando de casi todos los indicadores de es-

(2) En ambos casos se trabajó con la técnica de frases incompletas, recurriendo al análisis multivariado de correspondencias para el tratamiento de la información.

trés que se consideran habitualmente: sobrecarga de tareas, bajo reconocimiento social, atención a otras personas, rol ambiguo, incertidumbre respecto a la función, falta de participación en las decisiones que le conciernen, individualismo e impotencia (Kornblit y Mendes Diz, *op. cit.*; Martiña, *op. cit.*).

De los datos obtenidos en el estudio empírico mencionado, es posible identificar las siguientes auto-imágenes:

Señorita maestra o la vocación del magisterio

Hemos hallado cierta tendencia a definirse a través de rasgos que se ajustan al estereotipo femenino: sociable, amable, buena, solidaria, moderada, pacífica, en contraposición con respuestas de iniciativa que suelen atribuirse preferentemente a los roles masculinos. Corresponde señalar, sin embargo, que con frecuencia, en los estudios sobre identidad, no se encuentran diferencias en la atribución de roles de género entre hombres y mujeres, en razón de que existe una tendencia a adjudicarse características favorables, independientemente de la connotación sexual (Doise, 1990). Podría explicarse esta diferencia debido a la fuerte asociación que existe entre los atributos femeninos y el rol docente.

Cabe recordar que, en la primera etapa de fundación de las escuelas normales, éstas eran «escuelas normales de maestras», y aunque luego esta tendencia se revierte, la mujer continúa siendo la educadora por excelencia, porque «es un hecho probado por la experiencia que las maestras, en las escuelas, *si bien instruyen menos, educan más*». (Conferencia doctrinal de maestros de la Capital, cit. Alliaud, 1994). Las escuelas de formación docente buscan maestras que eduquen o madres educadoras, antes que instructoras o enseñantes (*id.*).

Esta concepción, propia de la etapa fundacional, no ha cambiado, esencialmente, ni en la sociedad en general ni en la concepción de las propias maestras que con harta frecuencia definen la docencia como una *vocación sublime* de amor, entrega, altruismo, o don divino, o bien como un *proceso recíproco de dar y recibir el amor de los niños*. A la vez, la definición que hacen del alumno también está basado en lo afectivo, con una imagen idealizada de la niñez, donde el otro aparece básicamente necesitado de amor y protección, (Pérez, 1992, 1994).

En este sentido, la investigación socio-educativa ha aportado elementos sobre la importancia que los docentes dan, en su trabajo, «al dar afecto», (Gibaja, 1992; Almandoz & Hirschberg, 1993). Sin diferenciar por sector social, las maestras ven a sus alumnos como «carenciados afectivos».

Desde estas concepciones, el trabajo docente se convierte en un trabajo «ciclópeo» debido a que, dadas las representaciones desvalorizantes del rol de la familia de los alumnos, las maestras depositan en el vínculo afectivo que mantienen con el niño, fuertes expectativas de solucionar sus carencias o sus problemas.

No maestra, sino niñera

El predominio del asistencialismo como quehacer principal impone una sensación de vaciamiento que distorsiona la tarea escolar específica. Por eso, algunos maestros se han autodefinido, en particular en relación con los padres, como *nanas, niñeras, mucamas*, donde no sólo aparece desvalorizada la propia imagen, sino totalmente desvirtuada la función, que se transforma así en la de ser simples cuidadoras de niños y el desligamiento consiguiente de la función de enseñante.

La incorporación del *asistencialismo* a la vida cotidiana de la escuela, destinada a los cada vez más amplios sectores marginados, constituye un aspecto crítico de la práctica docente. «El tema de asistencia y escuela tiene múltiples facetas: jaquea a los funcionarios y a los técnicos que deben pronunciarse destacando que junto a esta urgencia debe continuar la tarea de enseñanza, irrita a los gremios docentes, desubica a los maestros y los llena de insatisfacción, dado que sienten que están realizando tareas por las que no reciben remuneración o para las que no han sido formados o contratados. Esto conlleva, además, a cuestionar la pertinencia de la asistencia en la escuela, al deterioro de la función pedagógica y la alteración de las condiciones de trabajo de los maestros» (Grassi, 1994, p. 99).

Otro lugar común es que se supone que los niños de los sectores sociales marginados carecen tanto de afecto como de bienes materiales. Por tanto, las escuelas destinadas a ellos terminan priorizando como objetivos no ya el aprendizaje sino el cumplimiento de funciones socializadoras y de contención afectiva (id.).

El maestro, mero engranaje del sistema burocrático

Los maestros se ven con frecuencia no valorados, sumisos y resignados ante la situación profesional poco satisfactoria. A través de sus manifestaciones, las entrevistadas parecen ser un maestro sin capacidad de iniciativa y casi doblegado frente a los sacrificios que impone el ejercicio profesional.

Las respuestas desvalorizantes, puestas de manifiesto, tienen que ver menos con la expresión de las propias características individuales y más con lo interaccional, donde la identidad es conferida por los otros (*manejada, presionada, sin derechos, obreros rasos, explotados*) o con las respuestas que tal situación promueve (*resignada, sufrida, estoica*).

Tal imagen de desaliento y ausencia de ideales deja espacio para suponer que el desempeño docente ha de ser poco eficiente. Falta la convicción y el sentirse involucrado en la tarea, el sentimiento de autorrealización y un cierto margen de autonomía, elementos esenciales para el logro de resultados satisfactorios.

La consolidación nacional y política del país y la necesidad de garantizar el progreso social y económico hizo que la educación se convirtiera en una tarea del Estado. Y, al ser el Estado el principal empleador, se contruyeron modos de trabajo propios de la administración pública, bajo patrones de autoridad y control que redujeron, notablemente, la autonomía y la creatividad profesional, con procedimientos excesivamente burocráticos, uniformes y con mecanismos de control estrictos y formales. Así, los docentes adquirieron una conciencia que se corresponde más a la de un empleado público que al desempeño de una profesión autónoma (Abrile de Vollmer, 1994).

b) *La docencia es...*

Ante a la pregunta *¿qué es la docencia?*, una importante proporción de maestras eligieron definirla como una *tarea difícil, pero gratificante; de amor, entrega y altruismo*. Frente a esta idealización de la tarea, no fueron pocas las que emplearon expresiones de crítica a la situación actual: *profesión digna, pero desvalorizada; ha sido desjerarquizada, olvidada por las autoridades; frustrante: hay problemas económicos, burocratismo, incomprensión*. Al mismo tiempo, debe hacerse notar que son limitadas las referencias a la profesionalidad, a la mención expresa de la formación pedagógica y profesional, en estricto sentido. Se enfatiza, en cambio, la función de formación sobre la de instrucción, dando relevancia al papel de la vocación y la experiencia en el aula sobre la capacitación y actualización.

Aunque puedan parecer preocupantes, estas respuestas no resultan, de ningún modo, sorprendentes (Gibaja, 1992; Pérez, 1994). Inés Abrile, en un informe sobre la situación docente, señala que: «Del análisis de los Estatutos Docentes en lo que respecta a deberes y derechos que hacen a definición del trabajo docente se constata:

- silencios significativos en aquello que respecta a las funciones pedagógicas. En la mayoría de ellos se hallan ausentes, o cuando se formulan, entran en categoría de zona gris por un alto grado de ambigüedad (por ejemplo, “desempeñar digna, eficaz y lealmente las funciones inherentes a su cargo”, sin especificarlas),
- más que los factores profesionales, entendidos como dominio de saberes específicos para el desempeño de la función se da primacía a los factores personales, que son más difíciles de garantizar en sus etapas de preparación, adiestramiento y control.

Expresiones tales como “observar una conducta acorde con los principios de la moral y las buenas costumbres... no desempeñar actividades que afecten la dignidad de docente”, abundan en los estatutos analizados,

- en relación a las funciones de la institución escolar se otorga atención a los aspectos valorativos y actitudinales de la función de socialización de la es-

cuela y está ausente, en casi todos, la función de transmisión y distribución de conocimientos significativos» (p. 6).

c) *Acerca de los alumnos*

Cuando se trató de definir a los alumnos, probablemente, el aspecto que debería destacarse era el énfasis puesto en lo afectivo conjuntamente con las escasas menciones vinculadas a lo intelectual y el desarrollo del pensamiento. Otros autores (Gibaja, 1992) también han encontrado en sus estudios, una menor asignación de importancia a los aspectos intelectuales en la actividad escolar, siendo por el contrario mayor la proporción de los que priorizan la significación de la formación integral y de los aspectos afectivos y valorativos. Los niños son, así, *ángeles, almas tiernas, como hijos, necesitados de afecto y comprensión*. Obviamente, estas expresiones retoman la idea de la maestra como «segunda mamá», tan cara a las concepciones tradicionales del magisterio. Sin embargo, la relación educativa debe estar sustentada básicamente en la búsqueda del conocimiento y del saber, el educador debe entablar una verdadera relación educativa con el niño y no sólo motivada por el placer de estar con ellos. Esa capacidad de establecer buenas relaciones debe acompañarse de un deseo constante de instruirlos, de transmitirles conocimientos (Braslowsky, 1992).

Otro aspecto a destacar es el protagonismo del maestro en este proceso educativo: *arcilla maleable en manos del maestro; forman una diada con el maestro, tienen al maestro como modelo*; quizá en deterioro del protagonismo que debería tener el niño en el proceso de construcción de su propio conocimiento. Parece que se está hablando de una escuela centrada en el maestro, en la que el niño se transforma en un ser que recibe el conocimiento como algo externo, terminado, que sólo debe registrar y no incorporar a través de un proceso de asimilación activa. Otra es, sin duda, la propuesta de una escuela nueva o activa, sugerida por la nueva Ley de Educación y en la que el alumno debe ser el constructor de su propio aprendizaje y el docente el mediador del mismo.

d) *Cómo ven a las autoridades*

En general, consideran que los directores de las escuelas deberían ejercer el rol de guía, coordinador y organizador de la marcha de la institución escolar. Sin embargo, no son muchos los que expresan opiniones favorables acerca de su desempeño, señalando en cambio que *son rígidos, que están burocratizados; se olvidan que antes fueron maestros y se deshumanizan; dan privilegio al papeleo sobre la enseñanza y el niño*. Otro elemento que es importante destacar es la escasa capacitación atribuida a los directivos: *no son adecuados los criterios de promoción, la importancia dada al papeleo oculta su falta de capacidad*.

Con respecto a los niveles superiores de autoridad (supervisores, Consejo de Educación y Ministerio) perciben un *absoluto alejamiento y desconocimiento de lo que*

sucede en la escuela, todo se planifica desde la oficina, y por la escuela se los ve poco. Pero también los consideran representantes de una estructura arcaica e ineficiente.

De estas aseveraciones quizá podría presuponerse un predominio de formas de «culturas institucionales de tipo tecnocrático», de acuerdo a los modelos propuestos por Frigerio y Poggi (1992) que, por otra parte, se relaciona con lo dicho anteriormente acerca de la lógica de la organización del sistema educativo.

Vamos a señalar dos consecuencias derivadas de este modelo de gestión. Desde el punto de vista de la dimensión pedagógico-didáctica, el currículo prescrito funciona como un «instructivo» que demanda un rígido cumplimiento, de este modo, la actividad pedagógica, va perdiendo, poco a poco, significación (í.d.). Desde el punto de vista de los actores involucrados en la institución esta gestión es altamente insatisfactoria, porque el manejo se hace de manera totalmente impersonal, desconociendo las necesidades de los actores, sus inquietudes y motivaciones, sin dar espacio para la creatividad ni la innovación.

e) El nivel de satisfacción percibido

Los docentes han puesto de manifiesto un bajo nivel de satisfacción tanto desde la perspectiva individual como profesional. La mayoría de las entrevistadas no están satisfechas consigo mismas, ni con su identidad profesional. Se estableció además una marcada asociación entre ambas respuestas, lo que habla de la importancia que el plano laboral reviste en la determinación de la satisfacción personal.

La satisfacción en el trabajo es un conjunto de sentimientos favorables y desfavorables mediante los cuales los trabajadores perciben su labor. Los estudios sobre este tema diferencian entre factores que están directamente relacionados con la satisfacción en el trabajo (la naturaleza de la tarea) y el contexto laboral (los sentimientos respecto al ambiente de trabajo). Un porcentaje importante de las maestras no se sienten satisfechas laboralmente, debido a la peculiar situación por la que atraviesa el trabajo docente en la actualidad.

La desvalorización de la profesión posee, según el estudio realizado por Kornblit y Mendes Diz (1993) antes citado, uno de los mayores pesos, entre los factores contextuales más estresantes para el desempeño docente, seguido por el sentimiento de inutilidad de la educación con relación a la realidad social actual, la exigencia de muchos cambios y la falta de consenso respecto de este rol.

IV. A MODO DE CONCLUSIÓN

De nuestro intento de reseñar la situación docente, tanto desde una perspectiva objetiva como subjetiva, conviene retener algunos aspectos, que consideramos sustanciales.

En relación con las condiciones de trabajo:

- rigidez de los sistemas educativos y de la organización escolar;
- inestabilidad de las políticas educativas;
- sobrecarga de trabajo;
- aumento de responsabilidades sin aumento de autoridad;
- congelación de los salarios en relación con otras profesiones con igual o menor nivel de cualificación;
- uniformidad de los salarios, sin remunerar la calidad del trabajo;
- falta de posibilidades de hacer carrera;
- deterioro de los edificios, instalaciones y equipamiento escolar;
- tiempo insuficiente para las actividades extraescolares.

En relación con la dimensión subjetiva del trabajo docente:

- altos niveles de insatisfacción del profesorado con respecto a sí mismo y a su papel ocupacional;
- mención, para autodefinirse, de los arquetipos habituales en la literatura especializada, esto es: apóstol de la educación; técnico de la educación;
- relevancia de la cuestión del reconocimiento social como parámetro para autocalificarse, presentando una imagen de maestro no contemplada como arquetipo pedagógico: el docente marginado, desvalorizado;
- prioridad de lo formativo-afectivo sobre lo pedagógico-instruccional;
- escasa autonomía en el desempeño de la función que conlleva una disminución de la autoestima;
- distancia social y empática entre las funciones de conducción y las funciones docentes.

Al mismo tiempo y a partir de los cambios planteados por la reforma educativa se espera, por parte de los maestros:

- autonomía de decisión, elaboración y ejecución del proyecto curricular a partir del trabajo sistemático en equipo con los demás compañeros;

- atención especial a la integración de la diversidad de los alumnos en un proyecto de educación comprensiva que atienda las necesidades individuales;
- preocupación por desarrollar una cultura de la autoevaluación y de la evaluación tanto del funcionamiento del propio centro, como de su propio trabajo;
- flexibilidad e interés junto con los conocimientos técnicos esenciales, que le permitan la evaluación del entorno social y escolar y su adaptación al mismo;
- atención a las propuestas de participación de los alumnos en el conjunto de las actividades escolares y en las de programación, evaluación y organización (Vinas Cirera, 1991).

Resulta evidente, entonces, que desde las condiciones de trabajo y desde la cultura profesional de los maestros, nos enfrentamos a dificultades para una implantación, sin más, de la reforma educativa. Y ninguno de estos dos aspectos puede ser considerado de forma independiente sin caer en planteamientos reduccionistas: las condiciones de trabajo derivan en una cultura profesional dominante, y esta última, a su vez, incide en el modo en que definen las condiciones de trabajo (Salinas Fernández, 1994).

Por eso, una de las tareas esenciales del momento actual es la de encontrar la manera de mejorar las perspectivas de carrera de los docentes, y modificar el imaginario colectivo referido a esta profesión. Asimismo, es preciso construir una nueva mentalidad que prescinda del esencialismo místico y se ajuste más a la realidad, repensando los supuestos y las líneas programáticas que orientan los procesos formativos. Esto implica buscar la superación de imágenes arquetípicas tradicionales, que no se adecuan a los requerimientos de la presente situación educativa.

«Superar al apóstol y al técnico que responde acriticamente a directivas, mandatos y conocimientos diseñados sin su participación, promoviendo la formación de agentes activos, críticos e idóneos frente a las exigencias de las cambiantes situaciones pedagógicas, es quizá el eje en que debe girar el debate para contribuir a elaborar estrategias alternativas y superadoras de la formación docente» (Suárez, 1994, p. 296).

Además, y dado que los docentes sufren una *crisis de identidad*, acompañada de malestar, escepticismo y desencanto, aparece como urgente la necesidad de una *revalorización de la profesión docente*. Martiña (1992, p. 78) señala justamente, que «no hay sistema que sobreviva al empobrecimiento sistemático de sus miembros». Es imposible un proceso de autorrealización genuino que pueda desarrollarse, sin el sentimiento de que la tarea que se lleva a cabo tiene una significación social, para nosotros y para los demás. Por eso, resulta fundamental evi-

tar la situación de desánimo del cuerpo docente, si lo que buscamos mejorar es la calidad de la enseñanza. La superación de esta situación pasa, conjuntamente, por devolver la confianza en sí mismos a los maestros; pero también, por mejorar las condiciones de trabajo. Y esto no implica sólo una demanda de reivindicaciones salariales. También requiere la clarificación y el reconocimiento de las tareas que el docente *debe realizar* (tutoría, relación con los padres, con el entorno) junto con las que *no debe realizar* (burocráticas/administrativas); la racionalización y organización de su horario y los medios para poder llevar a cabo sus funciones y sus proyectos específicos (Viñas Cirera, 1992). El sistema educativo que no prevea la puesta al día de los educadores, que no devuelva a éstos su motivación y entusiasmo para el ejercicio de la actividad, se convertirá en un sistema totalmente ineficaz.

Para terminar, deseamos recurrir una vez más a las palabras de Martiña, quien diferencia entre una cultura del cumplimiento, propia de la organización educativa burocratizada-tradicional, y una cultura del cuidado, «para crecer, ver crecer y ayudar a crecer», que pareciere adecuarse al modelo de gestión que propone la Ley Federal de Educación. En esa construcción de una cultura del cuidado hacia las jóvenes generaciones, para este autor aparece como prioridad *el cuidado de los cuidadores*, porque los maestros, adolecen de muchas de las condiciones consideradas necesarias para poder cuidar. Por eso, señala, es necesario *«cuidar a los que cuidan para que puedan seguir cuidando»*, para que el trabajo docente deje de ser un trabajo de riesgo, y en cambio ayude *«a desarrollar a las personas para que hagan mejor su trabajo, porque hacer mejor el trabajo hace crecer a las personas»* (p. 102).

BIBLIOGRAFÍA

- ABRILE, M. I.: *Informe final sobre la situación docente*, Programa de Reforma e Inversiones en el sector educación (AR-0122), policopiado.
- ALLIAUD, A. (1994): «¿Maestras eran las de antes? Una historia para recordar: el caso de Argentina». *La educación*, 117, pp. 63-74.
- ALMONDOZ, M. R. y HIRSCHBERG, S. (1992): *La docencia. Un trabajo de riesgo*. Colombia, Grupo Editorial Norma.
- BIANCHI, A. (1979): «Aspectos psicosociales de la profesión docente». *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 20, pp. 21-41.
- BRASLAWSKY, B. (1992): «Teoría socio-histórica cultural y el rol del maestro en la alfabetización inicial». *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 11.
- DANN, H.; SCHLEE, I. y WAHL, D. (1984): «Vorwort der Veranstalter», en Christiane Vandeplass-Holper «Les Théories Implicites du Développement et de l'Éducation». *European Journal of Psychology of Education*, II, 1, pp. 17-39.

- ESTEVE, J. (1989): *Malestar docente*. Madrid, Narcea.
- FISHER, G. (1990): *Psicología Social*. Madrid, Narcea.
- FRIGERIO, G. y POGGI, M. (1992): *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires, Troquel.
- GRASSI, HINZTE y NEUFELD (1994): *Políticas sociales. Crisis y ajuste estructural*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- GIBAJA, R. (1992): *La cultura de la Escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*. Buenos Aires, AIQUE.
- GILBERT, R. (1983): *¿Quién es bueno para enseñar?* Buenos Aires, Gedisa.
- GILLY, M. (1980): *Maître - élève: rôles institutionnels et représentations*. París, Presses Universitaires de France.
- SACRISTÁN, G. (1985): *El currículum. Una reflexión sobre su práctica*. Madrid, Morata.
- HANSEN, J. (1983): «Perfil psicoprofesional del docente de nivel primario. El maestro ideal». *IIE*, 39, pp. 3-26
- FERNÁNDEZ, J. A. (1993): «Sobre el malestar de los profesores europeos». *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp. 18-24.
- HOCK, R. (1988): «Professional burnout among public school teachers». *Public Personnel Management*, junio-septiembre, en OIT. *Personal docente: los retos del decenio de 1990*. Ginebra.
- KORNBLIT, A. M. y MENDES DIZ, A. L. (1993): *El profesor acosado. Del agobio al estrés*. Buenos Aires, Humanitas.
- LEIVOBICH, A. M. (1989): «Los que enseñan». *Ideas y propuestas para la educación argentina*, Academia de Educación. Buenos Aires, EUDEBA.
- MARTIÑA, R. (1992): *Escuela Hoy: Hacia una cultura del cuidado*. Colombia, Grupo Editorial Norma.
- MUGNY, G. y CARUGATTI, M. (1985): *L'intelligence au pluriel*. Lausanne: Delsal. Citado por Christiane Vandenplas-Holper, *op. cit.*
- OIT (1991): *Personal docente: los retos del decenio de 1990*; Segunda Reunión paritaria sobre condiciones del trabajo del personal docente. Ginebra.
- ORTEGA, F. (1990): «La indefinición de la profesión docente». *Cuadernos de Pedagogía* 186, pp. 69-70.
- PÉREZ, A. M. (1992): «La representación social del hecho educativo. La perspectiva del maestro». *Revista IRICE*. CONICET-UNR, 5, pp. 63-90.

- (1994): *El rol docente visto desde la perspectiva del maestro. Un estudio acerca de la identidad social del maestro*. (Informe de investigación). CONICET. Universidad Nacional del Nordeste.
- PUIGGROS, A. (1994): *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, AIQUE.
- SACRISTÁN, G. (1985): *El currículum. Una reflexión sobre su práctica*. Madrid, Morata.
- SACRISTÁN, J. G. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1993): «El profesorado de la Reforma». *Cuadernos de Pedagogía* 220, pp. 95-99.
- SALINAS FERNÁNDEZ, D. (1994): «Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio». *Cuadernos de Pedagogía* 226, pp. 81-87.
- SUÁREZ, D. (1994): «Normalismo, profesionalismo y formación docente: notas para un debate inconcluso». *La educación, II*, 118, pp. 285-300.
- TOVAR, T.; GORRITI, L. y MORILLO, E. (1989): *Ser maestro: condiciones del trabajo docente en Perú*. Santiago, UNESCO/OREALC, citado por OIT, *op. cit.*
- VANDENPLAS-HOLPER, CH. (1987): «Les Théories Implicites du Développement et de l'Éducation». *European Journal of Psychology of Education, II*, 1, pp. 17-39.
- VIÑAS CIRERA, J. (1992): «Profesionalidad docente». *Cuadernos de Pedagogía* 205, pp. 60-61.
- ZAVALLONI, M. (1975): «L'identité psychosociale, un concept à la recherche d'une science». Moscovici, *Introduction à la Psychologie Sociale*. Paris, Larousse, pp. 245-263.