

La “insignificancia”: el imaginario social de la violencia y los efectos en la salud, en un grupo de docentes de enseñanza secundaria de Uruguay, 2011

Nahir Nibia Silveira Rondán / Martín Acosta Fernández

RESUMEN

Este artículo describe aspectos de la investigación realizada sobre el imaginario social de la violencia, en un grupo selectivo de docentes de enseñanza secundaria en Uruguay, en Montevideo, Uruguay desde noviembre de 2010 a junio de 2011. El objetivo fue identificar y analizar en la subjetividad las significaciones imaginarias de la violencia y los efectos en la salud. Se presentan resultados de un estudio cualitativo, desde un marco teórico fenomenológico, con diseño hermenéutico-dialéctico, que se realizó con entrevistas a profundidad. El imaginario social de la violencia, se muestra en los modos expresivos subjetivos, como representación de los atravesamientos institucionales, las políticas educativas en el emergente del hacer / ser: “*ser el referente ético, profesional y pedagógico*” y se destila en la imagen de, “*llegar con la soga sobre el cuello*”. Es el emergente/imagen de “*somos insolidarios*” que visualiza el impacto en los procesos de subjetivación y se muestran los efectos sobre la salud en: “*a punto de caer*”. Se esboza el movimiento instituyente en el emergente de “*guionista*” que introduce nuevas formas de hacer /ser, surge un nuevo rol docente. Este estudio permitió la elucidación en la subjetividad y traza líneas de intervención en tres planos: el sistema; la organización y los colectivos docentes y, en los sujetos generando ambientes saludables.

ABSTRACT

This article describes aspects of the research done in the social imaginary of violence, in a selective group of secondary school teachers in Montevideo, Uruguay, from November 2010 until June 2011. The aim was to identify and analyse the imaginary meanings of violence and the effects on the health in the subjectivity. It is a qualitative study, from the theoretical framework; it is phenomenological with and hermeneutical-dialectical design. The technique used was the one of in-depth interviews. The social imaginary of violence is shown in the expressive subjective forms, as a representation, of the institutional influences, the educational policies in the emerging to do/to be: “*be the ethical, professional and pedagogical model*” and it is exuded in the image of “*to have one’s neck in a noose*”. It is the emerging/ image of “*we are unsympathetic*” that visualizes the impact on the processes of subjectivity and shows the effects on the health on “*to be about to fall*”. The instituting movement is outlined in what emerges from the “*scriptwriter*” who introduces new ways of being/doing, a new teaching role arises. This study permitted the elucidation in the subjectivity, and it demands intervention in three levels: the systems, the organization and the group of teachers and, in the subjects generating a healthy environment.

Fecha de recepción: 8 de abril de 2013
Fecha de aprobación: 22 de mayo de 2013

PALABRAS CLAVE: Violencia, salud, investigación cualitativa, docentes.

KEYWORDS: violence, health, qualitative research, teachers.

Introducción

El propósito de este artículo es presentar algunos hallazgos de la investigación doctoral realizada sobre el imaginario social de la violencia y contexto laboral en la salud de los docentes, de enseñanza secundaria en el Uruguay.

Estudiar en el contexto laboral de los docentes el imaginario social, es una línea que trata de hacer visible lo que el sistema social trata de invisibilizar. Los imaginarios sociales se construyen y deconstruyen en tres ámbitos: el del sistema específico, el de las organizaciones que concretan la institucionalización, provocando los automatismos en las respuestas de los sujetos y en las interacciones entre los individuos. Interesa por tanto el modo de operar porque las imágenes que produce actúan como meta-códigos, generando estabilidad, continuidad, explicaciones globales sobre el sistema social suprimiendo las diferencias. Es en los mecanismos de producción y reproducción del sistema social que se hace evidente la relación entre imaginario social y violencia.

Se considera la insignificancia, como plantea Castoriadis (2005), la crisis de las significaciones imaginarias en la sociedad moderna, de pérdida del sentido con la desaparición de las relativas al proyecto de autonomía individual y colectiva, para ser sustituida por un único valor el dinero. Así, desaparecen los tipos antropológicos de juez incorruptible, del funcionario weberiano, el maestro dedicado a su tarea, siendo reemplazado por burocracias gerenciales y por la especulación del mercado. Esto no es el acto de un dictador o un puñado de capitalistas o creadores de opinión, sino una corriente social-histórica que va en esa dirección y hace que todo se vuelva insignificante.

Uruguay se encuentra situado en América del Sur, con una superficie de 318.413 km², una población

de 3:356.584 habitantes, con un sistema de gobierno democrático representativo y una división territorial en 19 departamentos. La mayoría de su población reside en zonas urbanas (94,93%) y Montevideo, su capital, concentra el 42% de la población total, (Censo, 2011).

La educación se gestó con una impronta estatista, gratuita, laica y obligatoria para la enseñanza primaria. Se crea la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) que tiene aún hoy el cometido de elaborar las políticas educativas y la gestión escolar. En el año 2006, se extiende la obligatoriedad a la enseñanza pre-escolar (niveles de 4 y 5 años) y al primer ciclo de enseñanza media, (Secundaria y Universidad del Trabajo). El segundo ciclo no es obligatorio. En Secundaria es el bachillerato diversificado que permite el ingreso a la Universidad de la República, para la educación técnica es el bachillerato tecnológico, forma para tecnicaturas básicas del trabajo. Se genera así una distinción en la población que concurre a la enseñanza media.

En relación a la formación de profesores de secundaria fue el Instituto de Profesores Artigas (IPA) ubicado en Montevideo, el único que otorgaba educación técnica y pedagógica en la disciplina específica, incluía didáctica y práctica docente para todo el país. La función del profesor debía ser guía, consejero y alentador, poseedor de conocimiento disciplinar. Se establece el escalafón docente con el fin de establecer un límite máximo de horas con un salario determinado y para su ordenación se tiene en cuenta la antigüedad calificada. La última dictadura militar tuvo una actitud particularmente punitiva hacia ese centro. Al retorno de la democracia se crean seis centros regionales en el interior del país y en 2006, se crea la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD), que nuclea los niveles de formación para la enseñanza

pública. La Universidad no forma parte de la ANEP, aunque provee de docentes.

La forma de acceso a los cargos docentes se realiza a través de llamado a concurso para cubrir horas por disciplina, entre los egresados de los institutos de formación según las necesidades del país. Garantiza pertenecer al escalafón, sin embargo la elección de horas se realiza todos los años. Es a partir del ordenamiento del escalafón que en un día fijado por departamento, cada docente va completando los cupos eligiendo el o los centros educativos, hasta cubrir el máximo de horas.

La situación de la enseñanza pública, se vio reflejada en el censo realizado. Se muestran los resultados referidos a los docentes de enseñanza secundaria. Las principales características sociodemográficas son: el 73% es del género femenino, uno cada cinco docentes tiene menos de 30 años, uno de cada cuatro tiene menos de 6 años de antigüedad, el 37% se traslada de localidad o departamento para ejercer su función, uno de cada tres trabaja en un solo centro, el segundo en dos y el tercero en tres o más. El ingreso a los cargos es uno de los principales mecanismos de acceso al empleo en el Interior del país. En relación a la movilidad, los que se trasladan de localidad para desempeñar su labor, son los más jóvenes menores de 30 años. El 59% están titulados y un 17,5% no cuenta con formación específica, el 45,4% son efectivos. La mayor rotación se da entre suplentes, recién ingresados, jóvenes y con una carga baja de horas de aula, lo que muestra la precariedad laboral. Los docentes habían señalado que la relación con los alumnos es la que le representa mayor obstáculo, por las dificultades de aprendizaje, las condiciones de pobreza y exclusión social y los problemas de conducta (ANEP, 2007).

El desafío que enfrenta la educación es la capacidad de respuesta ante la inclusión de jóvenes con situación social vulnerable al sistema público, en un escenario donde los niveles de repetición y abandono se han incrementado en los sectores pobres, lo que constituye la brecha más amplia en el mundo donde sólo una minoría puede acceder a una educación de calidad. Se incluye como agregado la introducción de las nuevas

tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje conjuntamente con la entrega de una *laptop* gratuita -la “*ceibalita*”, a los alumnos del sistema público, implementada en 2008, destinada por tanto a la población más vulnerable.

Dos líneas de pensamiento

En este trabajo se despliegan la confluencia entre la psicología social (Pichón Rivière, 1977, 1983, 1985, 1986), centrada en el estudio de la vida cotidiana desde una epistemología convergente, donde el aprendizaje es la apropiación instrumental de una forma de relación entre la realidad y lo subjetivo. Es un juego que implica una crisis, lo nuevo impacta. Todo proceso de enseñanza-aprendizaje supone una violencia estructural, una lucha entre la *doxa* y el tránsito hacia el sujeto epistémico. El sujeto es actor, protagonista de la historia, pero no la construye, elabora una visión, es por tanto sujeto cognoscente. En el proceso de aprendizaje tradicional hay un modelo instituido pedagógico, que legitima la división del trabajo en la que, unos saben e imparten su saber y otros son los que reciben y ejecutan, sustentado en un estilo pasivo, autoritario e incorporado (Wlosko, 2002).

La línea que apunta dilucidar este trabajo se conjuga con las aportaciones sobre el imaginario social, como una de las más radicales para comprender el enlace entre lo psíquico y lo social, (Castoriadis 1975, 1996, 2005). Plantea -en coincidencia con Pichón Rivière-, el proceso de subjetivación como una construcción social e histórica. A través del “*magma de significaciones imaginarias sociales*” (1975: 55), le otorgan sentido y significaciones a la «*psyché*». Imaginarias en tanto están sustentadas por la creación y sociales en tanto son instituidas y compartidas por una colectividad.

Que el trabajo, sea como es, es cristalización de un dominio que así significa bajo su mirada, que sostiene y se sostiene en el olvido, en tanto producto de una compleja trama.

En este estudio, no se trata de analizar sobre la pedagogía y/o didáctica que utilizan en su proceso de enseñanza-aprendizaje, se trata -parafraseando a Feher

(1992)-, no sólo de la historia de las representaciones sino además de la historia de los modos de construcción subjetiva de las representaciones.

En el proceso de subjetivación el despliegue de su hacer / ser como producción social genera comportamientos, se revelan así las diversas formas que los sujetos elaboran a partir de la confrontación entre lo prescripto y la «realidad». Devienen porque la institucionalización impone un conjunto de exigencias y los individuos fabrican estrategias que le permiten resolver las situaciones que se le presentan. Así, en las organizaciones educativas –el liceo, como se dice en Uruguay-, es donde se visualiza el docente en su tarea cotidiana, la manera en que desarrolla trabajo y es el uso de la lengua la “*jerga del oficio*” (Matrajt, 2002: 16) que les distingue de otros trabajadores. En este sentido es que se plantea el enlace de las significaciones imaginarias radicales a través de los emergentes de los sentidos y formas que como colectivo le otorgan a su tarea.

Para la consideración de la violencia, a los efectos de este trabajo, se busca circunscribir a los actos y contextos percibidos por los docentes referidos a su hacer / ser que conducen a visibilizar la violencia instituida en los procesos de subjetivación, más que describir las situaciones fácticas de violencia que por su complejidad y extensión exceden los límites de este artículo.

Al considerar la salud de los docentes, se planteó una definición operativa para este estudio, donde es entendida como proceso dinámico, que se construye a partir de la interconexión entre un contexto social-histórico e individuos diferentes, en interrelación bio-psico-social, vinculada a la tarea que realizan, (OMS, OPS, 1948).

Por ello se trata de indagar cómo cada sujeto comparte una significación imaginaria, lo que supone diferenciar cuando los sistemas sociales, organizacionales y/o familiares, anulan la singularidad y cuando la inscriben y por ende dan sentido en una historia colectiva, articulando así la positividad y la negatividad. Así la pregunta que apunta a responder es, si es posible la emergencia en la subjetividad de las representaciones sociales correspondiente al imaginario social de la violencia, más allá de las

significaciones imaginarias que se visualizan en la grupalidad (Fernández, 1993).

El objetivo es analizar e interpretar en el hacer / ser de los docentes entrevistados las significaciones imaginarias de la violencia y los efectos en su salud. Los objetivos específicos son: 1. Sistematizar a través de los relatos de los docentes relativos a su tarea, las reglas y jergas del oficio vinculadas al imaginario social de la violencia, 2. Indagar en los docentes los emergentes de la violencia en su salud.

Metodología

Se realizó un trabajo de investigación de corte cualitativo, a pequeña escala con ocho sujetos docentes, utilizando la entrevista en profundidad, se muestra la guía en el cuadro 2. El modelo fenomenológico, con el diseño hermenéutico-dialéctico (Habermas, 1987), es el que permite la síntesis de los sentidos y significados que describen los docentes como emergentes del proceso productivo, incluyendo el contexto social-histórico. Se intentó la construcción del imaginario social de la violencia a partir de identificar en las descripciones sobre su praxis cotidiana en su entorno laboral, los sentimientos y expresiones de su experiencia vivencial que permitieron visibilizar los efectos de su tarea y calibrar si los percibe en su salud.

Se seleccionó el tipo de muestra “bola de nieve” (Goodman, 1961), por la temática propuesta. Basado en el modelo de red, permitió resguardar su identidad y en un clima de confianza, reconstruir, dar forma a los acontecimientos en el sentido de Simmel (2002), narrar las “huellas” (Leiris, 1988), los significados de su hacer / ser e ir ampliando progresivamente los sujetos, hasta delinear el cuadro empírico. El criterio que se utilizó es que esté ejerciendo la docencia en secundaria, no se tomó en consideración el género, la edad, el estado civil, el lugar de trabajo, ni la disciplina que impartían.

Se mantuvo oculta la identidad con un nombre diferente y no se ubicó el lugar donde desarrollaba su tarea, se solicitó el consentimiento informado y la autorización para la grabación, la participación voluntaria garantizó

Cuadro 1. Guía de entrevista

El “hacer / ser” y la violencia	El “saber / hacer” En el contexto: el Liceo y el aula	1. Vocación e iniciación de la formación. 2. Su práctica docente, de inicio y la de hoy, la preparación de la clase: que es una “buena clase”, un “buen alumno”, la participación, la evaluación de los estudiantes. 3. El equipamiento y el uso de las laptops 4. El trabajo administrativo. 5. El manejo de la disciplina, la violencia en el liceo
	Los vínculos	1. El liceo, la dirección, la relación con los docentes y con los alumnos. La inspección docente.
	La salud	1. Síntomas, el cuerpo como “resonancia” del contexto de violencia en y por el trabajo.

Fuente: Elaboración propia, Guadalajara 2010

que los participantes pudieran finalizar la entrevista cuando así lo consideraran a partir de las consideraciones éticas de la Ley 18.331, de 2008 en Uruguay.

La categoría analítica central del imaginario social es el hacer / ser. Permitió calibrar las regularidades y los cambios introducidos como construcción, deconstrucción y reconstrucción de los procesos y los sentimientos que le produjo la tarea. La violencia como construcción social histórica atraviesa el sistema social, categoría que se observa transversalizada en la organización educativa a través de la institucionalización de los procesos colectivos de trabajo, emergió en su negatividad como reproductor y en su positividad cuando generó la posibilidad de integrarse a una historia personal y colectiva. La salud como proceso, categoría que intentó acercarse a la percepción de los efectos en la tarea y a su significación imaginaria.

Hallazgos

Las voces de los docentes delinear su trayectoria singular en la docencia, se utiliza la fuerza expresiva

subjetiva tanto en el análisis como en la interpretación, para expresar las vivencias y sentimientos con el sabor de la identificación con el narrador (Bertaux, 1995).

El inicio de la docencia modela el proceso de mayor impregnación de la institucionalización, conjuntamente con los aspectos cognitivos y afectivos que hacen marca en la subjetividad. Es el desarrollo de la praxis que permite la cristalización, la transformación y la generación de nuevas formas de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto en la descripción de la clase, los instrumentos, la visualización del entorno, es lo que remite comprender que las formas y acontecimientos que describe como conducta individual está transversalizada por lo social y familiar. En tanto práctica social construida la docencia establece su enlace con la violencia y se imbrican en el discurso, mientras que el efecto en la salud hay que investigarlo.

Entre el ayer y el hoy: el hacer / ser, la violencia y la salud.

D1- Ernesto, soltero, de 34 años, estudió Historia en el Centro Regional Norte, con 13 años de antigüedad, (en

el momento de realizar el estudio), ejerció en uno de los departamentos del interior y hace seis años migró a Montevideo. Estudia Ciencias de la Educación, tiene 3 grupos de estudiantes, además es docente adscripto en otro liceo. En la entrevista muestra los sucesos que transversalizaron su historia referida a los hechos ocurridos en la última dictadura cívico-militar (1973-1985), *“Yo nací y a los seis meses, a mi madre y a mí nos sacaron del país.”*

Relata que sus inicios fueron *“difíciles”*, por las carencias de la formación, que marcó la des-estructuración de la educación en la dictadura, tenía más tiempo, planificaba, pero la confrontación con la realidad educativa, hace que el hacer se vea en la *“la cancha”*, usa la jerga para señalar el espacio, no sólo el salón de clase sino también enfrentarse a lo aprendido, a la planificación previa y las exigencias institucionales demarcadas por el establecimiento y por los estudiantes. La docencia significa un *“desafío”* y señala que se encuentra *“desvalorizado y deteriorado por nosotros mismos”*.

El rol docente es ser el *“referente ético, profesional y pedagógico”*, una buena clase es la que construyan los estudiantes siendo el docente un facilitador. Sostiene que esta situación hace al docente *“llegar con la soga sobre el cuello, para cumplir el programa”*.

En relación al ejercicio del rol a nivel de la salud, refiere a la *“la carga psicológica”* frente a una realidad del estudiante que se encuentra solo, en un contexto difícil, con robos y venta de droga, cuyo impacto lo traduce en forma expresiva *“estás al borde de quebrarte”*, reflexiona que es visualizado como referente, los estudiantes están tres años allí y eso le conduce a la vivencia de *“pero yo soy un pasajero en la vida de ellos”*.

D2- Sofía, casada, de 48 años, estudió Historia en el IPA, tiene 26 años de antigüedad (al momento de realizar la entrevista), actualmente tiene 3 grupos en secundaria en Montevideo, dónde enseña sobre Historia Económica. Se desempeña además como docente adscripta en un colegio privado. Su inicio en la docencia lo sitúa un año antes de finalizar la dictadura.

Identifica la docencia como un tema personal dónde se juega el *“feeling”*, en el encuentro con el grupo se da o no la afinidad, sostiene que en el ejercicio del rol hoy hay que ser muy *“entusiasta”*. Se vivencia como una docente *“tradicionalista”* con el uso del pizarrón y el aporte de los *“materiales”*, plantea que la docencia cambió mucho, los estudiantes no leen, por ello utiliza la evaluación continua, termina un tema y pone un escrito con un sistema mixto, preguntas para reflexionar con los apuntes y devolvérselos a la clase siguiente, con ello hace 17 evaluaciones en el año.

Relata que en la actualidad privilegia la docencia indirecta en el privado, mantiene pocos grupos, *“sólo para mantenerme en el escalafón”*. En relación a su salud no visualiza impacto, en su reflexión plantea la sobrecarga laboral reflexiona *“hace tres años, yo tenía 51 horas de clase”* y evalúa el impacto que tuvo en la esfera mental señalando los efectos de la movilidad a distintos centros, con diferentes grupos y señala que si continuara *“si, estaría loca a esta altura”*.

D3- Elena, casada, de 56 años, estudió Literatura en el IPA, tiene 7 años de antigüedad (al momento de realizar la entrevista), da clases en todos los grupos de un liceo y en UTU, en la zona donde reside en Montevideo. Plantea que tenía gusto por la docencia desde temprana edad, aunque antes hizo otros estudios, declamación, teatro. A la docencia le imprime la significación de *“conquistando un público”*, genera desde el inicio con el grupo un *“contrato”* con derechos y obligaciones.

En su trabajo diario lleva los libros, leen en clase, señala la apatía de los estudiantes, *“el no importa”* referida al estudio, expresa la movilización afectiva que le provoca *“no enfurecerte”*, surgen los sentimientos contradictorios entre idealizados y denotativos que le despiertan los estudiantes, el esfuerzo que le exige lo expresa a través de *“mantener el equilibrio”* para *“no dejarse caer”*. La buena clase es cuando hay un clima de silencio, toca el timbre y nadie se mueve ante la exposición del profesor, las evaluaciones de los estudiantes apunta a los aspectos formales de la disciplina.

La afectividad también aparece puesta en juego en relación al puesto de trabajo, la ansiedad frente a la elección de cargos y subyace en forma no explícita el relacionamiento con los docentes *“porque dos días antes tendré horas, no tendré horas, a qué liceo tendré que ir, podré elegir UTU y Secundaria, cuando soy efectiva”*.

En relación a los efectos en la salud, es colocada en el cuerpo y lejos en el tiempo *“hace como veinte años tuve una disfonía”*.

D4- Mirta, casada, 61 años, estudió en el Instituto Superior de Educación Física, tiene 30 de antigüedad (en el momento de realizar la entrevista), trabajó en primaria hasta el año anterior en el verano y con docencia en público y privado, actualmente tiene 4 grupos de estudiantes en secundaria, en Montevideo. Manifestó que siempre le gustaron los deportes.

El desempeño de su rol tiene diferencias con el resto del profesorado, desarrolló su tarea fuera del liceo, en el turno diferente al que concurre el estudiante, lo explicita como *“contra-turno”*. Expone que la inclusión de la disciplina a la malla curricular es una forma que se integre el deporte como parte de la educación, incluye aspectos teóricos sobre el cuerpo. El ejercicio del rol conlleva al contacto físico, el docente corrige al alumno y también estimula la práctica entre los estudiantes. Hoy hay que instrumentar estrategias dinámicas para lograr su participación, lo vivencia como *“una lucha encarnizada”* porque para ellos el juego no tiene reglas.

Aparece el recuerdo idealizado de un pasado con un tipo de relacionamiento marcado por la distancia en el uso del lenguaje, así habla del respeto hacia el profesor y los docentes tenían otra significación. Hoy explicita que existe la omisión del profesor *“no les importa que aprendan, enseñan como ellos quieren ¡y punto!”*.

En relación a su experiencia docente en el privado, expresa con carga emotiva el ejercicio de su rol: es un *“sirviente”*, explica que en el sentido común el que paga se cree con derecho a exigir lo que sea.

En relación a la salud la resonancia de la tarea la plantea a nivel afectivo *“el desaliento”* ante el multiempleo, la reducción de los salarios y lo ubica en la esfera mental *“en la depresión”*.

D5- Marta divorciada, de 59 años, estudió Filosofía en el IPA, comienza antes de la dictadura y termina sus estudios en el período democrático, tiene 24 años de antigüedad (al momento de realizar la entrevista), da clases en un liceo de una localidad de un departamento del oeste del país, se traslada a Montevideo donde tiene 3 grupos que le insumen dos días continuos en la semana.

En la reconstrucción de sus inicios plantea el impacto por los acontecimientos vividos, lo expresa a través de la jerga *“Yo tuve un impasse del exilio, estuve exiliada casi nueve años”*. El re-encuentro con la docencia le produce un impacto donde aparece la rememoración de un pasado idealizado, con el ejercicio del rol docente de corte academicista, el estudiante mantenía una escucha atenta y la actitud de participar, hoy interviene si quiere y la vivencia es que se da una *“guerra”*, surgen las exigencias burocrático-administrativas, el diagnóstico del grupo, la planificación, los escritos, la evaluación del estudiante, con el agregado del liceo como lugar de encuentro social. La docencia la vivencia distinta en el Interior, el nivel es más bajo y hay más familiaridad, Montevideo es más anónimo.

Le imprime al ejercicio del rol una significación como espacio sacralizado, genera estrategias como formas de evaluación, como por ejemplo la prueba escrita es realizada entre dos estudiantes *“el que sabe más con el que sabe menos”*, incluso lo pueden repetir, lo importante es que aprendan, les pone un dibujo o una situación cotidiana.

En relación a la salud, los efectos los vincula al estrés que produce la confrontación con las nuevas generaciones, *“a los adolescentes uno se tiene que ir acostumbrando”*.

D6- Elisa, soltera, de 31 años, estudió Geografía en el IPA, tiene 9 años de antigüedad (al momento de realizar la entrevista), estudió simultáneamente Infor-

mática y es docente de Talleres de Sexualidad en dos localidades y en la capital de un departamento del este del país. Es además estudiante de Psicología.

Los inicios en la docencia fueron en el mismo liceo que concurrió siendo estudiante, señala que los docentes nuevos no siempre son bien recibidos por los colegas.

En relación al ejercicio del rol planifica los fines de semana, explicita que la forma en que el liceo organiza el espacio del aula le produce movilización afectiva, que lo expresa en su jerga *“me rechina”*: se entrega junto a la lista de alumnos el diseño del salón donde se ubica cada silla con un número y el nombre del estudiante, es el lugar que debe ocupar. En sus clases se sientan donde les parece si es para trabajar, permite el ingreso de estudiantes que fueron expulsados por otros docentes. Refiere que es el espacio privativo donde tampoco hay lugar para se incorpore otro profesor, expresa que hay recelo *“yo no entro a tu salón porque no me gusta que entres al mío”*.

En relación a la enseñanza en los dos sistemas educativos plantea diferencias en la malla curricular y remite al *“etiquetamiento social”* de la UTU como proveedores de mano de obra.

El efecto en la salud lo ubica en la esfera de lo mental a través del cansancio, refiere *“venir a clase es como una tortura”*.

D7- Sandra, casada, de 54 años, estudió Historia en el IPA, tiene 30 años de antigüedad (al momento de realizar la entrevista), tiene todos los grupos matutinos y de la tarde en un liceo de Montevideo.

Recuerda que sus inicios fueron en el período dictatorial, en el mismo liceo que ejerce actualmente, la vivencia de esa época está teñida por el miedo, por la exigencia de un rol de contralor en la apariencia del estudiante donde se privilegiaba el uso del *“uniforme”*, el pelo corto. Desde el reinicio de la democracia el uniforme dejó de ser obligatorio. Señala que ha dejado su «marca» en los docentes, el impacto lo muestra su discurso a través de la expresión *“en ese momento, en ese Uruguay”*.

Es en el lenguaje que introduce el cambio en las relaciones entre docentes, pasa de un nosotros que planificaban, estudiaban, compartían con otros, a las exigencias burocrático-administrativas, la planificación, el escrito fiscalizador, hasta hoy con su pasaje al yo, expresado en la soledad del profesor dentro del aula así dice: *“yo cierro mi puerta y soy yo”*. Así en ese espacio selecciona los temas del programa, desarrolla la estrategia de tutorías de estudiantes, donde los que saben más apoyan a los otros en el estudio, plantea que el escrito es un estrés al cual no somete al estudiante, así ellos hacen la prueba escrita con el cuaderno adelante.

En relación a los efectos en la salud señala su situación personal, *“Bueno a mí me pasó hace 5 o 6 años, que entré en una crisis depresiva”*, explicita que la inclusión de los alumnos en situación de vulnerabilidad psicosocial tiene que ver con problemáticas que le son ajenas: la forma de vida, el lenguaje, los valores, sumado a la superpoblación de los liceos y también la desvalorización del rol docente por parte de los estudiantes.

D8- Sebastián, soltero, de 29 años, músico, estudiante de Música del IPA, tiene 7 años de antigüedad (en el momento de realizar la entrevista), en sus inicios fue docente de una localidad y luego se trasladó a la capital de ese departamento ubicado en el centro sur del país, donde da clase a todos los grupos de los liceos. Está cursando además Ciencias de la Comunicación en la Universidad de la República.

En relación a sus comienzos como docente relata que ingresó por *“llamado abierto”* porque no había docentes para cubrir las horas. Señala las políticas de gestión que hay instauradas en el sistema educativo cuando menciona *“los filtros”*, donde tuvo que *“probar su idoneidad”* para su inclusión en el escalafón docente como suplente, esto lo vivenció como un *“entrar y salir”* de los liceos y donde para permanecer en la institución es preciso no pasar *“desapercibido”*.

Señala una singularidad del rol docente, así lo vivencia como una *“catarsis”*, a un sentido del hacer / ser, y expresa que para que su disciplina pueda permanecer en

la malla curricular tuvo que realizar una “defensa” ante los otros docentes. Expresa que el sistema educativo desvaloriza la música, también al no ofrecer un espacio con las condiciones necesarias para el desarrollo de sus clases, no permitir que lo haga fuera del liceo y con la inclusión de estudiantes con discapacidad, manifiesta que así “lo artístico” queda estigmatizado.

Para el desarrollo de sus clases lo primero es que el estudiante aprenda el auto-control, saber que hay un tiempo de inicio y de finalización, porque genera ejercicios con el uso de las manos y de los pies, para enseñar que el ruido es la organización de sonidos, así va uniendo el hacer también con la historia de la música y sus estilos. Para ello expresa que el docente debe ser un “buen guionista”, debe ser “productivo”, estas prácticas lo colocan frente a los otros docentes “como el más ruidoso” y frente a los estudiantes en un vínculo que estando en horas libres, le piden para ingresar a su clase.

En relación a la salud plantea lo “agotador” de la tarea donde debe incluso hacer un espacio quitando las sillas del salón y luego volverlas a colocar, agrega además que es en la relación con la dirección del liceo, donde se plantea la violencia ejercida hacia los docentes a través del “maltrato psicológico” y señala que cuando se sacó a la directora “todo el mundo se sintió más aliviado”.

Se considera que la inclusión de las *laptops* en el sistema público como política de Estado, entregadas en los centros educativos generó un impacto que es preciso dilucidar.

La inclusión de las laptops en la educación pública

D1- Ernesto manifiesta que integra caricaturas e imágenes, con relatos de época como disparadores para trabajar con mapas conceptuales.

D2- Sofía, señala la importancia que va tener para el docente su inclusión en la clase, por las posibilidades que ofrece, plantea un nuevo rol al docente haciendo un giro de proveedor hacia el análisis de los contenidos de los portales educativos.

D3- Elena, especifica la importancia lo expresa en “*el saber es poder*”, plantea que exige del rol docente la selección y jerarquización de los conceptos a partir de lo seleccionado por los estudiantes.

D4- Mirta, al ser docente de educación física no ha pensado en la integración de las *laptops* en su actividad docente.

D5- Marta, manifiesta que trabaja con textos con los estudiantes, utiliza la reflexión sobre las situaciones que atraviesan hoy en la vida cotidiana, un dibujo, narrativas como disparadores para que los estudiantes integren las lecturas en su análisis.

D6- Elisa, describe que como docente en informática, “*yo me he ido formando*”, sostiene la importancia de la inclusión de las herramientas audio-visuales en la enseñanza como síntesis y presentación de lo aprendido.

D7- Sandra, es quien explicita el uso en el aula, por un lado por parte del docente la incorporación de los portales con actividades interactivas, por otro el interés de los estudiantes por el uso de las redes sociales (*Facebook*) por su acceso gratuito a Internet en el entorno del liceo y los nuevos vínculos que se establecen con otros alumnos “*que han sido internados por robo*”. Expresa el impacto que se denota en el discurso ante nuevas problemáticas que se plantean con la inclusión de población vulnerable socialmente “*y qué tus propios alumnos...era impensable*”. Asimismo, muestra cómo implementa una estrategia para resolverlo consensuando un tiempo dentro de la clase para ello.

D8 - Sebastián, muestra un aspecto complementario, donde como docente elabora otra estrategia, genera una innovación en el uso creativo de la tecnología a través del “*show*”, integrando los conocimientos aprendidos y a todos sus alumnos.

Se perfilan en estos docentes las diversas formas de hacer / ser y saber / ser, la violencia transversaliza la tarea docente, es posible ver de qué forma vivencian su impacto en la salud, por ello que es preciso develarlas.

Discusión

El imaginario social de la violencia expresa a nivel del sistema particular los atravesamientos sociales, político-institucionales que se han internalizado en la subjetividad, se visibilizan en la imagen “uniforme” que aludió por un lado, a la situación que atravesó la República con la instauración de la dictadura, pero por otro también, en la jerga aparece vinculada a su hacer / ser, en una trama en el cual un hilo lo constituiría la construcción de una forma unida al símbolo del “banco fijo” (Castro, 2007) y por otro -ambos ligados a la emoción-, aludiría al telón de fondo del miedo, ayer por los sucesos acontecidos en dictadura, hoy por la situación de incertidumbre y precarización que los atraviesa en la elección de cargos, año tras año, así este movimiento del tiempo, lo enuncia el emergente “impasse”.

En relación a la organización educativa –el liceo como se le dice en Uruguay-, se manifiesta en “la cancha”, por su deslizamiento de sentido se ubica como representación imaginaria del contexto laboral, por otro el argot lo señala como el lugar donde se manifiesta el rol instituido a través del emergente: “el referente ético, profesional y pedagógico”. Alude a una «realidad» donde se invisibiliza la producción social de las representaciones de lo público desvalorizado y producto de la proyección, adjudicación y asunción por introyección acrítica, (Pichón Rivière, 1985), los docentes lo asumen como propio, la desvalorización de lo público se internaliza.

Es a través del vínculo con el otro que se enriquece la tarea educativa, construye y se reconstruye en el hacer / ser, es el lugar de lo afectivo, del encuentro y del desencuentro, el “feeling”. En el emergente “re-celo” aquí desplazado en «otro» docente se señala la desconfianza. A nivel del sistema particularizado, aparece el “etiquetamiento”, (Krmpotic y Farré, 2008), su estigmatización se presenta en la múltiple polarización dilemática, el que sabe más con el que sabe menos, el de Montevideo y el del Interior, el público y el privado, el de secundaria y el de UTU, de las materias que hay que defender para permanecer en la malla curricular y conservar el puesto de trabajo. Muestra las diferentes

políticas educativas que se diseñan para la enseñanza media y oculta a la vez a un sistema social de desigualdades, -como fue señalado-, es en los contextos más vulnerables donde no se puede acceder a una educación de calidad, que sí recibe una minoría, queda implícita la alusión al sistema privado.

En el salón de clase en la relación docente-alumno emerge el “contrato”, alude a la impronta economista ya enunciada (Martínez y cols., 2009), por otro lado también a contener las diversas significaciones imaginarias instituidas, formas del hacer / ser, en el salón de clase, lugar que se siente como “sagrado”, del diagnóstico, la planificación, la evaluación escrita que se percibe como “fiscalizadora”, muestra las exigencias y su generalización. Así en la transacción entre la realidad y sus contextos sociales aparece la imagen de “lucha encarnizada”, “guerra”, (Szretter y cols., 1999), y “la defensa”, promoviendo a nivel de la subjetividad formas instituidas del hacer / ser, para continuar en el sistema educativo, tanto para el docente como para el alumno. Al mismo tiempo, surgen otras estrategias que en su positividad, incorporan otros diseños nuevos, implica el encuentro con otras herramientas, donde el rol a través de la calidad expresiva se juega como “guionista”, “facilitador” con énfasis en el “aprender a aprender” (Pichón Rivière, 1985, Delors, 1996). Habría que ampliar la investigación con otros docentes a los efectos de poder delimitar cuales se instituyen como “reglas del oficio” (Dejours, citado por Acevedo, 1999), del colectivo docente.

La educación como sistema laboral por la dificultad de ubicar la materialidad de su producción, hizo que por mucho tiempo no fuera objeto de estudio de la salud ocupacional y por ende asociar sus efectos al campo de la salud. También es preciso tener en cuenta que la salud es adjudicada socialmente al cuidado y responsabilidad del individuo. Asimismo los riesgos provenientes de esa actividad se sitúan los relacionados con el uso de la voz, la postura, vinculados en el mejor de los casos a las condiciones y medio ambiente de trabajo. En la denominada esfera de la salud mental, apenas son esbozados los trastornos derivados del estrés, así surgen las denominaciones en los docentes.

La multiplicidad de los atravesamientos señalados produce un nivel de transversalidad en los docentes referidos a su salud, que aparecen en las denominaciones “*agotador*” y “*desgastante*” como expresiones de malestar relacionado con su tarea cotidiana. Las investigaciones sobre el malestar docente (Esteve, 1994), señalan que el agotamiento por excesivas horas de trabajo, por traslados a distintos liceos, la incertidumbre por el futuro, dan lugar al incremento del estrés, generan alteraciones que no aparecen inmediatamente y por tanto no se liga a su cansancio diario, es lo que se denomina fatiga residual. Sólo cuando sobrepasa el límite es que se producen los “síntomas”, así el docente no asocia su enfermedad al trabajo que desempeña.

En otro nivel, en la jerga del oficio de este grupo (Matrajt, 2002), se visualiza la imagen de “*lucha encarnizada*”, la “*guerra*” y la “*defensa*”, que se interpreta como la marca de la institucionalización en los procesos de subjetivación, en tanto la organización social se lo imprime, con las evaluaciones y elecciones de cargo y aparece su desplazamiento hacia la concreción de su tarea en el aula. El campo que se instituye en el liceo, coloca a los docentes en un lugar que le permite visualizar determinadas tensiones, así es que “*la cancha*” produce tanto transparencia como opacidad.

Al poner foco en la salud docente, se propone pensar desde la perspectiva de considerar elementos constitutivos como el lugar de trabajo, la complejidad de la tarea y la responsabilidad que se le exige unido las presiones que recibe, no sólo en el aula, sino en el liceo, de las autoridades, de los padres, de los medios de comunicación etc. Es así que se selecciona la emergencia significativa del “*equilibrio*”, como imagen señala las vicisitudes que ha tenido que afrontar y es el “*no caer*” que en su significación denota los efectos en la subjetividad. En tanto al docente desde el «deber ser» se le imprime un rol social que define educar como: “*dirigir, encaminar, doctrinar; desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.; desarrollar fuerzas físicas por medio del ejercicio, haciéndolas más aptas para su fin; perfeccionar, afinar los sentidos, enseñar los*

buenos usos de urbanidad y cortesía” (Diccionario Real Academia Española, 2010).

El paisaje que muestran los docentes no es homogéneo, por efecto del proceso de subjetivación. Aparece el imaginario instituido de un comportamiento, que en forma alucinatoria -como lo sostiene Pichón Rivière (1986)-, se refiere a un pasado idealizado, donde los alumnos escuchaban en silencio la clase del profesor, hoy los contextos laborales de la educación pública-al igual que en lo social-, se encuentran atravesados por otras formas de relacionamientos, por otra jerga que utiliza el estudiante, por la inclusión de otros estudiantes. La institucionalización de las prácticas docentes con sus sistemas de control, le exige por un lado apoyarse en las políticas burocratizadas sobre la disciplina: la amonestación, expulsarlo de la clase, la sanción, la exclusión y al mismo tiempo la invención de estrategias diferentes, otras formas de evaluar, de incluir, así se muestra lo instituido/instituyente en un mundo tensionado por la velocidad del mercado y por las exigencias organizacionales.

Es en el emergente / imagen de “*somos insolidarios*” que se destila a nivel de los vínculos intersubjetivos, el que señala como analizador la denegación de la construcción docente entre pares, aquí se visualiza en la subjetividad la ruptura de la trama social que se fue generando en el proceso productivo a través de la valorización de lo individual sobre lo colectivo, de la mundialización de la economía, la fragmentación de las industrias y hoy se puede ver en la educación. Se interpreta además como una línea que podría vincularse con los aspectos históricos y sociales relacionados a la conformación de los sistemas educativos, donde la fragmentación se introduce a través de la malla curricular diferente para los dos sistemas de enseñanza media. Así se destila además en la forma de permanecer en el sistema, lo que se elige son horas docentes correspondiente a las diferentes disciplinas, donde cada profesor elige el liceo y/o liceos y el “otro” siguiente elige los que van quedando. También por los traslados y/o la rotación, el docente “*entra y sale*” del liceo, por tanto producen la fragilización de los vínculos entre los docentes, (Martínez y cols., 2009). El encuentro con el “otro” está transversalizado por el recelo, la

desconfianza, el miedo, se visibiliza en la figura del docente “*en soledad*”.

El estudio realizado tenía como propósito la posibilidad de visibilizar el imaginario social de la violencia que se destila en la subjetividad de estos docentes, sostenido en la emergencia de las significaciones imaginarias en este colectivo en particular.

En este estudio fue posible visibilizar cómo el imaginario social, construcción que es histórica y social, hace «marca» en la subjetividad a través de los relatos de esta red de docentes, donde se utilizó la fuerza expresiva como artificio para hacer entender como lo viven estos docentes, (Bertaux, 1995) con las líneas de interpretación de Pichón Rivière y Castoriadis.

Este estudio ha mostrado la concordancia con otras investigaciones, en primer lugar en lo referente a la “*desvalorización*” del rol, los trabajos de Gavilán (1999), que recoge los estudios internacionales (Esteve, 1994; Fierro, 1993 y Merazzi, 1983) y argentinos (Kornblit, 1996; Mendizábal, 1995 y Neffa, 1995). En segundo lugar también a lo referido a la implementación de las políticas “*burocráticas-meritocráticas*” en las organizaciones educativas, (Martínez y cols., 2009). En tercer lugar el “*etiquetamiento social*” que se mostraban en los estudios de Krmpotic y Farré (1999), hacia los estudiantes y en este estudio se deslizan además a las organizaciones y los ámbitos.

Apuntó además a una línea que habrá que continuar investigando sobre la resonancia de los efectos de la dictadura uruguaya, en cuanto a la ruptura de la institucionalidad y también su resistencia en el colectivo docente, en el hacer / ser de hoy y que podría vincularse a la fragilización y fragmentación de los vínculos entre los docentes, también por lo que se produjo en el entramado social.

Asimismo señaló la relación del multiempleo y la precarización con el imaginario del miedo. Imaginario no como falsa apariencia, sino como lo sostiene Castoriadis de imagen que da sentido y significado a la “*psyché*” dónde el «Otro» deviene enemigo (Pichón

Rivière, 1985), necesario para la reproducción social y la adaptación pasiva a la realidad.

Por otro lado, develó por ejemplo cómo la reducción y distribución del gasto, genera un modelo en concordancia con las directrices que se quiere implementar desde la institucionalización. Se muestran los movimientos que se producen y que contribuyen a generar la imagen desvalorizada a través del “*deterioro*” de lo público, para introducir las políticas de mercado en el campo de la educación y con ello la estigmatización y el “*etiquetamiento social*”. Se muestra como su invisibilización conduce a integrarse en la subjetividad, en forma acrítica, asumiendo como propio, así emerge: “*deteriorado y desvalorizado por nosotros mismos*”.

La incorporación de la perspectiva institucional, permite comprender que la instauración de las políticas en las organizaciones educativas, lleva a la implementación de un modelo “*naturalizado*” de hacer / ser, que invisibiliza el control para su reproducción, se instaura en “*la libreta*”, donde el docente debe incluir el diagnóstico, la planificación, los escritos y la nota de los estudiantes. Asimismo como criterio uniforme conlleva el sello del modelo donde el “*etiquetamiento social*” sirve de guía para la inclusión y exclusión de los estudiantes. También de los docentes a través de los mecanismos de selección donde año a año se produce la elección de cargos que incluye en el puntaje asignado la fiscalización de la libreta del profesor por parte de la organización.

Se entiende que la violencia atraviesa y transversaliza todas las descripciones de los docentes de este grupo, se devela “*reactiva*” como una reacción subjetiva al límite de la voluntad y “*reglamentaria*” por el uso de los procedimientos legales que pasan como instrumentos de “*poder*” del profesor y se instituyen como defensa ante el “*otro*” que se convierte en una amenaza real o imaginaria y es percibido como un enemigo potencial, (Dejours, 1999).

El paisaje no es homogéneo, cada establecimiento va a instalar un campo de fuerzas instituidas para la reproducción del modelo representado en “*el referente ético, profesional y pedagógico*”, con la implementación de

formas de hacer / hacer -el salón de clase, las materias, los horarios-, en forma aislada (Martínez y cols., 2009).

El ejercicio del rol docente se muestra impregnado por las diversas significaciones imaginarias que produjo este colectivo, las reglas y jergas del oficio se muestran en *“la cancha”*, territorio donde el docente se juega en la construcción de estrategias que son vivenciadas como *“desafíos”* y con *“recelo”*, como señala Dejours se viven como verdaderas trasgresiones que el sujeto se ve obligado a realizar para cumplir la tarea prescrita por el sistema educativo, por el *“deber ser”* y por la institucionalización de su práctica. Habrá que continuar profundizando para establecer su concordancia con el colectivo docente.

Es en el habla de estos docentes que se visualizan las singularidades y particularidades, de un imaginario social de la violencia, como imaginario social del miedo. Se muestra en el gráfico 1, las significaciones imaginarias del hacer / ser, que produjeron este grupo

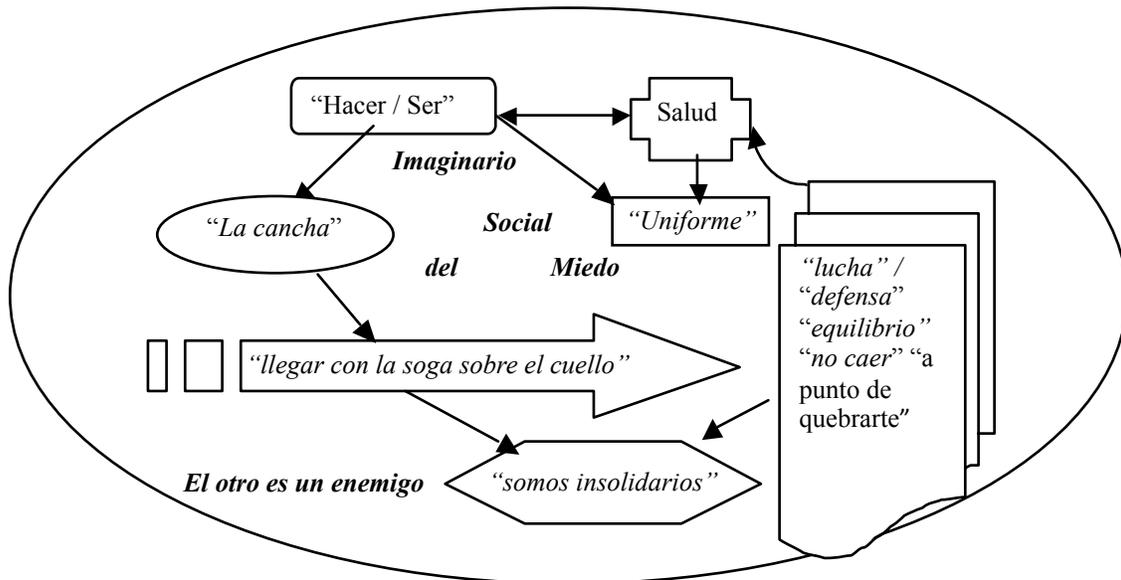
y permite visualizar como se destila en la subjetividad y sus efectos en la salud.

A nivel de la subjetividad es que aparece la imagen emergente de *“llegar con la soga sobre el cuello”*, en tanto sintetiza las tensiones percibidas por los docentes en lo cotidiano y establece el enlace entre lo subjetivo y lo colectivo.

Se elige como imagen de los efectos en la salud, el emergente *“insolidarios”*, en la medida que por un lado, queda develada la impronta de un sistema que privilegia lo individual a lo colectivo, como es por ejemplo la elección de horas docentes para desarrollar su tarea en los centros educativos. Por otro a nivel institucional se diagrama en el liceo el diseño de aulas con bancos únicos, el profesor *“entra y sale”* y este movimiento deja su «marca» en la subjetividad.

El hacer / ser docente se construye y re-construye en la relación con los otros, si lo que intermedia es el

Gráfico 1. Imaginario social de la violencia en la subjetividad y sus efectos en la salud



Fuente: Elaboración propia, Montevideo, 2013

multiempleo, la incertidumbre, lo que deviene es el miedo, el recelo, donde el otro deviene en enemigo. Asimismo contribuye a procesos de fragmentación y aislamiento de los docentes y a la disolución de los sentimientos de cooperación, solidaridad e identidad colectiva.

La invisibilización de las políticas educativas que construyen un modelo del hacer / ser en un sistema social que -por su estructura-, genera diferencias sociales con su cuota de violentación se inscribe en la subjetividad, así se introyecta como un modelo propio, en forma acrílica y a-social que impide la problematización entre los actores sociales y las diversas formas y las múltiples estrategias -en el sentido pichoniano de planificación previa que orienta el hacer / ser docente-, quedan atrapadas en el campo de la trasgresión.

La inclusión de nuevas tecnologías que se han introducido a través de «la sociedad del conocimiento» en la educación como integral, sólida, de calidad, supone un nuevo escenario. Así la entrega de las “laptops” generó la posibilidad de incluirse en la red virtual, una nueva forma de vínculo que establece nuevas formas de comunicación. Por un lado, a través de las fotos y videos, como plantea Pichón Rivière (1986), es la relación con un objeto alucinado en tanto percepción de un objeto que no existe, el símbolo se confunde con la cosa simbolizada pero que no implica la pérdida del sentido de realidad. Por otro lado, lo diferente lo constituyen los vínculos virtuales, los mecanismos subjetivos que se ponen en juego en la relación intersubjetiva hacen a estos protagonistas asumir un rol, que puede ser cambiante y se establece un vínculo en dos direcciones, transformando el vínculo -concepto psicosocial-, en relación intersubjetiva -concepto psicoanalítico-. Se relaciona con el narcisismo (Freud 1914), en tanto el otro deviene espacio de realización del narcisismo secundario propio, es una negación, en el sentido de renegación de la soledad, “*actúa como mecanismo de defensa consciente en tanto garantiza la distancia y el anonimato*” (Matrajt, 1997: 4). Cada protagonista cuenta con el anonimato y el control del vínculo, como lo plantea Freud, esta distancia con la realidad aleja la censura, permite la emergencia de fantasías y prácticas prohibidas, se pone en marcha

un mecanismo de identificación proyectiva y cada protagonista le proporciona la información, fabrica una identidad, maravillosa, sádica, de víctima, etc., juega a ser lo que no es. (Matrajt, 1996, citado en 1997). Esto se constituye en un suceso, se introduce en el salón de clase donde aparece una “habilidad” que no fue diseñada como competencia social a través del proceso de aprendizaje y socialización, sino fue introducida por el mercado, una *doxa*, los sujetos sociales le otorgan diferentes significados y sentidos, pero en la institucionalización es preciso que sea recolocado en lo social. Se incluye la navegación virtual a través de portales educativos por parte de los docentes y los estudiantes introducen las redes sociales. Como fenómeno nuevo necesita ser estudiado en su particularidad.

Se instaure como telón de fondo el imaginario social del miedo a la precarización del trabajo, al encuentro con el otro, a la soledad, a la pérdida de prestigio, de valor y por tanto las significaciones imaginarias que se destilan en esta red evocan a un rol social que se ha ido desdibujando, sólo a nivel individual cada uno apela a sus “herramientas” que se cuelan por los intersticios institucionales, pierden por tanto el valor para ser integradas como parte de un proyecto de autonomía individual y a la vez colectivo, se le suman las políticas burocratizadas que atentan contra la producción, por ende se vuelven insignificantes.

Conclusiones

Se ha tomado de Castoriadis (1996), una parte que da título a los diálogos sobre el ascenso de la insignificancia, para rescatar la posibilidad de generar un territorio que comience a recorrer los espacios del saber y recuperar su vocación de pensar lo pensable, a través del habla de los docentes, así también aunque localismos permiten pensar acerca de los deslizamientos de sentidos y significados sobre la tarea docente.

Se había planteado como objetivo si era posible visibilizar en los procesos de subjetivación las significaciones imaginarias que se instituyen en el «socius», más allá de las significaciones imaginarias que producen en la grupalidad (Fernández, 1993, Pichón Rivière, 1985).

Así el imaginario social de la violencia en esta red remite al peso social, cultural, ideologizado del rol que se le otorga al profesor, en contraste con un contexto laboral desvalorizado para jerarquizar lo privado como impronta de un sistema social y político que, regulado por las leyes del mercado, se cuele también en la educación, así surgen las gestiones de tipo mercantilistas. Asimismo este sistema genera desigualdades y múltiples polarizaciones divalentes generadoras de violencia, entre lo público y lo privado, entre Montevideo e Interior, entre los sistemas educativos, etc., que en la jerga singular docente aparece dibujada en “*la cancha*”, mezcla de lo lúdico con lo precarizado y también señala lo fugaz del vínculo tanto institucional como entre los docentes y con los alumnos, transversalizado por el multiempleo y las políticas burocratizadas impuestas.

En este escenario se juega los múltiples sentidos y significados que adquiere la tarea docente como herencia desde su fundación, como guía en el espacio solitario y privativo del salón de clase donde los efectos en la salud se permean en lo desgastante, la lucha y la defensa que tienen que hacer de sus puestos de trabajo, con la sobrecarga que implicó la extensión de la obligatoriedad, con la inclusión de «nuevos» estudiantes más vulnerables y la incorporación de nuevas tecnologías, asumiendo la desvalorización del mismo como propio, con la implementación de estrategias individuales en solitario, con desconfianza, como trasgresiones del rol instituido.

Así el trabajo docente perdió la significación que tenía en el pasado de la imagen academicista y no se vislumbra la creación de nuevas significaciones sociales sino en su negatividad que conducen a la reproducción social como sostiene Castoriadis (2005), al ascenso de la insignificancia, donde la docencia no tiene importancia, el aprender y el saber tampoco, menos el impartido por el docente, en el mejor de los casos se constituyen en el pasaje para la Universidad y/o a un puesto de trabajo mejor remunerado.

El valor de este trabajo es que mostró como el imaginario social de la violencia que se construye en lo social, se destila en la subjetividad y en los procesos de subjetivación de esta red de docentes, denotando una

imagen: “*llegar con la soga sobre el cuello*”. El incluir el análisis institucional, permite pensar al liceo como establecimiento, como un lugar donde por un lado lo instituido cristaliza la tensión entre las políticas educativas e impone su implementación en la organización. El movimiento que se produce es entre la reproducción acrítica del modelo hegemónico de gerenciamiento con sus políticas burocratizadas de control y por otro y al mismo tiempo, lo instituyente en el aula se cuele en los intersticios a través de las estrategias docentes. No como antagónico, sino que, acompaña la tarea y unido al deseo, instaura una positividad, desde un lugar diferente, con los esbozos de una construcción de un rol distinto. Habrá que continuar investigando con el fin de comprobar su huella en el colectivo docente.

También se visualiza cómo la precarización, unida a la intensificación del trabajo, son problemáticas provenientes de factores estructurales que permiten comprender mejor la dinámica de la violencia, como la instauración del imaginario social del miedo, donde el otro es un enemigo, se destila en la tarea, en la elección de cargos, así deviene la imposibilidad de generar lazos constructivos. Surge impreso “*somos insolidarios*” que enuncia la fragilidad de los vínculos, se interpreta como efecto en la salud porque implica que la soledad en el salón conduce a mantener el “*equilibrio*” y no “*caer*” como vivencia “*para no enfurecerte*” frente a la impotencia ante un sistema excluyente “*a punto de quebrarte*”, que puede eliminar de la malla curricular disciplinas, que hace a los docentes a realizar una “*defensa*” ante colegas como Música, y/o incluir otras como Informática y Talleres de Sexualidad.

En esta red de docentes pareciera que el oficio de docente de corte academicista, disciplinar, que impartía un saber va desapareciendo, surgen los portales educativos interactivos, los sitios en internet, de tal manera que pareciera que se va sustituyendo saber por información, conocer como proceso de descubrimiento por imagen, no se vislumbra cuál es el que finalmente cristalizará, por tanto habrá que continuar investigando.

Las limitaciones de este estudio son que no es total ni generalizable, el tipo de muestreo escogido genera un sesgo, el conjunto se conformó por la red vincular,

por lo tanto, vínculo como relación de relaciones, económicas, políticas, ideológicas, deseantes, etc., (Pichón Rivière, 1986) asimismo incluye un grupo de disciplinas, no todas.

Abre un camino para continuar investigando en esta temática. Se destacan dos líneas de investigación que surgieron de este estudio, ambas vinculadas con el imaginario social, una que tiene que ver con los efectos del terrorismo de estado sobre los procesos de subjetivación y otra en relación a los nuevos vínculos que se generan en la comunicación a través de la inclusión de sistemas de intercambio subjetivos en red

y su afectación en la producción de subjetividad y por ende en la salud.

Ha generado líneas para la acción, implica el trabajo colectivo, institucional y grupal y también el individual para la deconstrucción y reconstrucción del proceso productivo docente ligado a este imaginario que permita problematizar, sobre las políticas educativas, los modelos de enseñanza-aprendizaje, abrir a diferentes formas, vinculando las particularidades del contexto social, con las singularidades docentes, hoy, aquí y ahora como sostiene Pichón Rivière.

Referencias bibliográficas

- ACEVEDO, M. J. (1999). Trabajo y Subjetividad. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, recuperado el 5/4/2011.
- BERTAUX, D. (1995). Los relatos de vida en el análisis social. En: ACEVES, J. (comp). Historia oral, Parte II. Los conceptos. Los Métodos. México: UAM.
- BETANCOURT, O. (1999). Para la enseñanza y la investigación de la Salud y Seguridad en el trabajo. Quito: OPS/OMS FUNSAD.
- CASTORIADIS, C. (1975). La institución imaginaria de la sociedad. En: COLOMBO, E. (coord.) El imaginario social, 2ª edición, (1989), Montevideo: Co-edición de TUPAC-ediciones Buenos Aires y Editorial NORDAN Comunidad.
- CASTORIADIS, C. (1996). La montée de l'insignificance. Paris : Seuil.
- CASTORIADIS, C. (2005). Ciudadanos sin brújula. México: Ediciones Coyoacán, S.A. De C.V., Segunda impresión.
- CASTRO, J. (1942). El banco fijo y la mesa colectiva. Vieja y Nueva Educación. 4ª Edición (2007), Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- CENSO NACIONAL DE DOCENTES (2007). Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. Dirección Sectorial de Planificación Educativa. División de Investigación, Evaluación y Estadística.
- DELORS, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. Revista Universitaria Siglo XXI. Extraído de la Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación, para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors.
- DEJOURS, C., (1990), Trabajo y desgaste mental. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- ENRÍQUEZ, E., (2002). El relato de vida: interfaz entre intimidad y vida colectiva. Perfiles Latinoamericanos, diciembre, 021 (10): 35-47.
- ORTEGA, F. A. (2010) El cuerpo incierto: corporeidad, tecnologías médicas y cultura contemporánea. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC, vol. 57, Ministerio de Ciencia e Innovación, Gobierno de España.
- FERNÁNDEZ, A.M. Y DE BRASI, J.C. (1993) (comp.) Tiempo histórico y campo grupal. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- FEDERACIÓN NACIONAL DE PROFESORES de Enseñanza Secundaria del Uruguay, (2011). En defensa de la Educación Pública. Montevideo, Uruguay.
- FREUD, S. (1914). Introducción del narcisismo. Obras Completas, Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu Editores, edición de 1993.
- GAVILÁN, M. G. (1999). La desvalorización del rol docente. Revista Iberoamericana de Educación. No 19, Enero-abril, Biblioteca Digital de la OEI.
- GOODMAN, L.A. (1961). "Snowball sampling". Annals of Mathematical Statistic, (32): 148-170.

- HABERMAS, J. (1987). Teoría de la Acción Comunicativa. 1 y 2I. Madrid: Taurus Ediciones.
- KRMPOTIC C y FARRÉ M. (2008). Violencia social y escuela. Un relato empírico desde barrios críticos. Revista Katálysis. Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, jul. /dez, No. 2. (11): 195-203, Brasil.
- LACAN, J. (1974). Seminario 22. "R.S.I.". Clase 1. 10 de diciembre de 1974.
- LEIBIVICH DE DUARTE, A. (2000). La ética en la investigación psicológica- Cuadernos de la UBA, Buenos Aires.
- LEIRES, M. (1988). Huellas. México: Fondo de Cultura Económica.
- MARTÍNEZ, D., COLLAZO, M. y LISS, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje al malestar y sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. Revista Educación Superior y Sociedad. Centro de Estudios de Educación y Sociedad - CEDES - Universidad de Campinas: No. 107 (30):389-408, maio /ago, disponible en www.cedes.unicamp.br
- MATRAJT, M. (1996). Paradigmas en salud mental y trabajo. En: Trabajo y empleo. Un abordaje interdisciplinario. Buenos Aires: EUDEBA.
- MATRAJT, M. (2002). Subjetividad, Trabajo e Institución, disponible en: <http://www.psicologiagrupal.cl/documentos/articulos/subtrainti.html>
- MATRAJT, M.(s/f) Aspectos Epistemológicos de las nuevas patologías, disponible en HTTP: www.CIMPSI.org.
- NEFFA, J. C. (1999). Actividad, trabajo y empleo: algunas reflexiones sobre un tema en debate. Revista Orientación y Sociedad (1): 127-62, Buenos Aires.
- PICHÓN RIVIÉRE, E. (1977). El Proceso Grupal. Buenos Aires: Biblioteca Nueva Visión.
- . (1983). La psiquiatría una nueva problemática. Del psicoanálisis a la psicología social II. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- . (1985). Del Psicoanálisis a la Psicología Social, Tomo 1 y 2, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- . (1986). Teoría del Vínculo. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- PUJOL, A. (2007). Salud Mental y trabajo. Nuevos escenarios, nuevos problemas, nuevas perspectivas, Comunicación Curso Anual de Actualización en Problemáticas de Salud Mental. Gobierno de Córdoba. Ministerio de Salud, Córdoba.
- SARTORI, G. (1998). Homo videns. La sociedad teledirigida. Madrid: Taurus.
- SIMMEL, G. (2002). Sobre la individualidad y las formas sociales. Escritos escogidos. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- SZRETTTER, M., BELLORO, V. A., GARCÍA, P., SÁNCHEZ K. y ZULLO, J. (1999), Imaginario social Argentina: imaginario social y representaciones colectivas de las instituciones estatales de gobierno y administración, 1992/1998, Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Investigación, Ciencia y Tecnología, (UBACYT) 01/ TL20, Buenos Aires.
- WLOSKO, M. (2002), Sujetos en tránsito. De la subjetividad práctico-profesional a la conformación de un sujeto epistémico, Argentina: Departamento de Salud Comunitaria, Universidad Nacional de Lanús.