

## Capítulo 5

### “¿Ya está todo cocinado?”

Adultxs a cargo de niñxs y docentes en la trama del debate por la Ley de Educación Nacional

*Victoria Gessaghi y Lucía Petrelli*

### Introducción

La Ley de Educación Nacional 26206 (LEN) fue sancionada en diciembre de 2006 bajo el gobierno de Néstor Kirchner. Por aquel entonces, existía un fuerte consenso respecto de la necesidad de reemplazar la muy cuestionada Ley Federal de Educación, aprobada bajo la gestión de Carlos Menem. En ese contexto, las autoridades educativas elaboraron un preproyecto de ley (documento base) y presentaron un cronograma de jornadas y actividades con el propósito de generar un amplio debate en el que participaran los diferentes actores educativos. Se buscaba, tal como lo expresaban los funcionarios de aquel gobierno, construir consensos; que la ley fuera el fruto de esas discusiones y de los acuerdos alcanzados.

Entre las instancias que se proponían para desplegar el debate, nuestro equipo de investigación documentó etnográficamente lo ocurrido durante las jornadas realizadas con docentes y adultxs a cargo de niñxs en distintas escuelas en la Ciudad de Buenos Aires. Quisimos registrar las interacciones concretas que se generaban, los puntos que se priorizaban,

las lecturas que se hacían del documento base, etcétera. Este capítulo vuelve sobre ese material de campo. ¿Por qué?

Por un lado, el proceso específico bajo estudio constituye un interesante analizador de la direccionalidad de los cambios a nivel normativo que fueron impulsados por los gobiernos de Néstor Kirchner, primero, y de Cristina Fernández de Kirchner, posteriormente. Pero más allá de las particularidades de esa década (o doce años, si tomamos las tres presidencias del Frente para la Victoria), nos interesa visitar estos procesos en tanto permiten entender el presente en términos de presente historizado, esto es, atravesado por huellas del pasado (Rockwell, 2009). Es decir, otorga la posibilidad no solo de tener una foto de lo que ocurría en aquel momento, sino de pensar los procesos actuales identificando las huellas de períodos anteriores, las cuestiones que vuelven, los viejos temas que se expresan otra vez en los mismos o en renovados términos.

Por otra parte, el análisis que desplegamos a continuación sobre el proceso de debate en las escuelas a lo largo del año 2006 también permite ver cómo ese período está asimismo atravesado por huellas del pasado. El análisis muestra cómo los sentidos que los sujetos construían sobre la convocatoria, la participación, la educación y la tarea de los docentes en el marco del debate por la LEN estaban fuertemente influenciados por experiencias anteriores, entre ellas las vividas por los maestros en el proceso previo a la sanción de la Ley Federal de Educación.

Analizar los sentidos que circulan en las escuelas sobre la “educación”, el papel de los docentes, las relaciones entre familias y escuelas nos permite recuperar *reversionadas* en cada etapa, preocupaciones históricas, que trascienden gobiernos y contextos que intentemos circunscribir. En este sentido el análisis puede contribuir también a reflexionar sobre la suerte o los condicionamientos de los procesos de reformas.

Las observaciones de campo que realizamos procuran dar cuenta de cómo el documento<sup>1</sup> y la propuesta de trabajo formulada para la discusión fue resignificada por los distintos actores comprometidos. Consideramos que la entrada a las escuelas posee significativa importancia por varias razones: permite una aproximación a los sentidos que los diversos actores asignan a los aspectos que se tratan en el documento; posibilita acceder a las maneras en que se construyen esos sentidos, que se despliegan cargados de conflictos y contradicciones. A su vez, presenciar las jornadas invita a introducirse en la complejidad con la que docentes y adultxs a cargo de niñxs construyen la problemática, formulan preguntas y realizan demandas.

Los registros de campo se construyeron a partir de observaciones en cuatro escuelas de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Se documentaron las jornadas de debate sobre el documento base entre docentes y, posteriormente, las de consulta con adultxs a cargo de niñxs. En ellos se basa principalmente el análisis. También se consideran fuentes hemerográficas y diversos portales electrónicos que publicaron información sobre la problemática.

Tanto en la jornada de debate entre docentes, como en la de consulta con adultxs a cargo de niñxs, nos hemos encontrado con aspectos que trascienden no solo el marco de la convocatoria para debatir, sino incluso la cuestión de la nueva ley. El capítulo delinea cómo se construye el *problema* (aquello que, se piensa, debe discutirse) en el caso del documento base y en el contexto de las escuelas. La riqueza de las discusiones observadas introduce preocupaciones y núcleos temáticos que exceden la convocatoria, pero que son de relevancia para quienes cotidianamente hacen escuela.

---

1 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa, documento base.

## El debate de “la ley” en las escuelas

“Ya está todo cocinado”

La jornada de debate del documento base para la Ley Nacional de Educación se llevó adelante de manera obligatoria en todas las escuelas del país. En la Ciudad de Buenos Aires las jornadas duraron un día entero y en las escuelas en donde hicimos trabajo de campo se debatió intensamente el texto oficial con ayuda de una guía de preguntas preparadas por las autoridades de la jurisdicción. En los registros observamos poca expectativa por parte de los docentes. El escepticismo se basaba en la particularidad de la convocatoria (tiempos establecidos para la discusión, mecanismos para hacer llegar lo discutido a manos del Ministerio, etcétera), pero también a partir de vivencias previas, situaciones experimentadas por los propios maestrxs en el pasado, en general asociadas con el proceso que desembocó luego en la sanción de la tan cuestionada Ley Federal de Educación (LFE).

Durante las jornadas de debate entre los maestrxs y directivxs, los docentes se dividieron en grupos y se reunieron en distintas mesas para compartir las consignas formuladas en el material repartido por el Ministerio de Educación de la Nación para discutir el documento base. Las conversaciones expresaban las siguientes preocupaciones:

“Los ejes plantean cosas en las que no vamos a encontrar desacuerdo”.<sup>2</sup>

[Sobre las preguntas para orientar el debate, se dijo] “¿Qué vamos a decir?; ¿qué no?”. Por otra parte, los maestros sostuvieron la convicción de la necesidad de no romper el debate:

“No quiero tampoco ser negativa, este es el espacio que tenemos”.

---

2 No se consigna quién realiza cada afirmación porque el registro de la jornada contempló la observación de las discusiones en general sin realizar aproximaciones o entrevistas a los sujetos particulares.

“Las del documento son preguntas retóricas. Nadie puede estar en desacuerdo. Lo no dicho es grandísimo. A la vez, ojo. Porque no hay que romper el debate”.

Esta tensión entre la voluntad de participar del debate y la convicción de que sus opiniones no serían tenidas en cuenta expresa una de las cuestiones centrales en la construcción de la mirada de muchos de los maestrxs acerca de la convocatoria oficial. Así lo mencionaban ellxs:

“¿Quién nos va a escuchar?, si todo queda en la nada. Por eso nos falta voluntad de participación. Tenemos que hacernos escuchar como cuando reclamamos otra cosa”.

“Uno siente que la ley viene de arriba...”.

“Nos quejamos de la falta de participación, pero si esto hubiese sido optativo no hubiésemos venido porque entendemos que nuestra participación es ficticia”.

“[Dice un directivo de una de las escuelas:] Las autoridades enviaron este documento a los supervisores, ellos lo bajaron. Ya habían estipulado que el día 5 de julio las escuelas iban a reunirse por la Ley Nacional que va a reemplazar a la Ley Federal. Ellos no tienen nada, empiezan a recibir las propuestas de las escuelas. Digo esto porque uno se pregunta: “¿para qué si está todo cocinado?”. [Interviene una docente:] Tenemos que decir, aunque no nos escuchen, tenemos que decir. [Le sigue uno de sus compañeros:] Es la única instancia para que nos escuchen”.

Si bien el documento desarrollado por el Ministerio se refería explícitamente al derecho de los “padres a participar”, coincidimos con Carli cuando señala que *“un documento de estas características, más que interpretar las demandas y necesidades de los padres, debería establecer qué política de habilitación de espacios y formas de participación de las familias en las escuelas llevar adelante...”* (Carli, 2006: 5). La “participación” planteada en estos términos (el derecho a participar sin el establecimiento de canales concretos para hacerlo) se tradujo en la escuela en una tensión entre una casi nula expectativa en relación a la convocatoria y, a la vez, una mención explícita a la necesidad de ocupar espacios y participar.<sup>3</sup>

---

3 Algunos de los aportes sobre esta cuestión fueron realizados por investigadores y docentes de la Universidad de Buenos Aires. En general, estos trabajos circularon por correo electrónico en aquellos meses:

Participar, señalaron María Teresa Sirvent y equipo, “es tener incidencia real en las decisiones de la política educativa. Y para ello se necesitan algunas condiciones mínimas objetivas que así lo posibiliten, entre otras y fundamentalmente, el tiempo necesario para acceder a la información sobre la situación educativa de la población, el sistema educativo, sus problemas más acuciantes, así como el tiempo necesario para procesar dicha información y para producir conocimientos individual y colectivamente. Este tiempo es fundamental para generar reales espacios de construcción colectiva de conocimiento. [...] Se corre el peligro de ir generando en la población la ilusión de un poder inexistente. [...] Participación sin manejo de la información y sin proceso de reflexión facilita la manipulación (Sirvent, Toubes, Llosa y Topasso, 2006).

Esta asociación entre la necesidad de *no romper el debate* y una voluntad de *hacerse escuchar* se construye sobre el recuerdo del proceso de sanción e implementación de la vigente Ley Federal de Educación durante la década pasada. Durante dicho proceso, la experiencia y las opiniones de los maestrxs, según su propio decir, fueron poco tenidas en cuenta. Desde CTERA se destacó que el proceso de sanción de la LFE fue *profundamente antidemocrático, los docentes fueron proscriptos del debate y, finalmente, lo dieron movilizadxs junto a los estudiantes en la calle* (Petrelli y Gessaghi, 2006: 19).

Otros docentes señalaron que sí fueron consultados. Sin embargo, situaban el problema en el divorcio entre *la consulta y las políticas*:

"... muchas veces fuimos convocados a expresarnos y hay divorcio entre esa consulta y las políticas [...] es positivo que se pregunte, [pero se expresan dudas sobre el procedimiento utilizado para recoger dicha participación]".

"¡Yo esto ya lo pasé un millón de veces! A veces te preguntás si esto no es una burla, porque parece una burla".

"Esta ley ya se está escribiendo, y nos hacen hacer todo esto... ya la están escribiendo los ideólogos de todo esto, te los podría nombrar".

[En otra de las escuelas, una de las autoridades explica:] "... tendríamos que armar algo [...] algo chiquito sobre lo que se habló. Yo después puedo hacer un borrador, lo hace-

---

En la Declaración sobre el debate de la nueva Ley de Educación del 17 de julio de 2006, el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires reflexiona sobre los mecanismos de participación implementados oficialmente, considerando que se limita el debate a mecanismos de consulta. La encuesta de opinión pública se considera un instrumento deficiente y se advierte que, al circunscribir el debate al aparato escolar, se puede ver restringido por la presencia de actores de la administración escolar que, muchas veces, inhiben el pleno ejercicio democrático y la expresión de diversas opiniones y puntos de vista. Se menciona también el hecho de que los tiempos dispuestos resultan limitados y la agenda insuficiente, excluyéndose la consideración de temas centrales, como el financiamiento (Declaración IICE, 2006).

Sobre el tema de la convocatoria al debate, Pablo Imen señaló cierta preocupación acerca de que el encuentro sea una invitación a la manipulación del consenso, a legitimar decisiones ya tomadas (Imen, 2006).

mos circular y lo mandamos, ¿les parece? Yo creo que la verdad es que esto es nominal, ya está cocinado...”.

Otro aspecto relativo a la cuestión de la participación discutidos fueron los mecanismos implementados para llevarla a cabo. En las escuelas la trama pareció ir hilándose a partir de preguntas que se hacían maestrxs y directivxs:

“¿Y cómo van a procesar esto?”, [pregunta una de las maestras de una escuela de la ciudad. Le responde la vicedirectora:] “Queda en los supervisores, ellos van a resumir todo y van a pasarlo a los directores”.

[La directora de otra de las escuelas opina:] “Esto no tiene nada vinculante [...] esto después va a ir al Ministerio donde va a haber una gente designada para leer lo de todo el país...” [Se escuchan risas].

## Lo no dicho en el documento base

Durante el desarrollo de las jornadas en las escuelas se hicieron menciones al documento base en relación con una serie de cuestiones que *aparecen nombradas*, sobre las que no se explica de qué manera podrían implementarse, ni sobre las garantías que les permitirían volverse efectivas.

Los docentes y los padres se refirieron a esto en términos de *lo no dicho* en el escrito del Ministerio:

“En el documento las cosas se nombran, no se asegura cómo, [señaló una de las mamás en una escuela de la zona sur de la Ciudad]”.

“... no puede garantizarse calidad educativa solo con palabras, [expresó en la misma escuela una docente]”.

El documento oficial alberga una serie de enunciaciones en términos de derechos. Sin embargo, Sandra Carli señala que se requiere...

Un tipo de discurso que haga públicas sus posiciones políticas respecto de dichos derechos. Es decir, de qué modos esos derechos serán garantizados, atendiendo no a una declaración de los mismos sino a precisar las maneras políticas y económicas de concretarlos. Esto

último indicaría la dirección política del estado y no simplemente sus aspiraciones. (Carli, 2006)

Nos gustaría relacionar en este punto la cuestión de *lo no dicho* y la problemática de la desigualdad social o, mejor dicho, el tratamiento que el documento hacía de ella. Como mostramos en trabajos anteriores (Petrelli y Gessaghi, 2006), la situación de la desigualdad social aparecía prácticamente atribuida a un desigual reparto de educación y se postulaba, por tanto, la necesidad de distribuir conocimiento.<sup>4</sup> La alusión a la “sociedad del conocimiento” que hacía el documento base remite a aquello *no dicho*. Retomando los planteos de Frigotto (1998) decimos que: hablar de sociedad de conocimiento es no hablar de sociedad de clases. Este y otros conceptos se prestan, en definitiva, para ampliar la fetichización (Petrelli, 2009).

En el documento se construía una suerte de agenda de temas que se consideraban constituyentes del *problema* sobre el que había que discutir. Si el texto ofrecía una lectura de la cuestión de la desigualdad social, en las escuelas se escuchaban distintas interpretaciones respecto de esta:

“Pero es hasta una cuestión estadística: durante la época menemista, subió la matrícula escolar y subió el desempleo. Hubo más matrícula escolar y más desocupación”. [Maestra de grado. Escuela del barrio de Almagro].

En las escuelas se observaba que la desigualdad social no era percibida por lxs docentes como resultado de una *falla*

---

4 La “capacidad igualadora” de la educación aparecía en el documento como una cuestión central e incuestionable. Como señala Neufeld y Thisted (2004: 88): “si seguimos este razonamiento, llegaremos a afirmar que no son las relaciones de producción y la asignación desigual de tareas, con retribuciones desiguales, y la realidad de las clases sociales en las sociedades capitalistas, lo que dificulta o imposibilita el acceso a la educación, sino la distribución ‘inequitativa del conocimiento’ lo que está en la base de la concentración de la riqueza, la fragmentación social y el incremento de la pobreza”.



en el reparto de educación. Dicho de otro modo, lxs docentes construían representaciones en donde no habría una correlación vis a vis entre acceso y éxito dentro del sistema educativo y disminución de la pobreza. Ello no implica que en las escuelas se construyera un discurso sin contradicciones y libre de conflicto en este sentido. Por el contrario, pensamos que el pedido de que el Estado garantizara aquello que se enunciaba en el documento; las preocupaciones expresadas en términos de trabajo; y lo referido por los docentes sobre la necesidad de “no hacerse cargo” de demandas que se perciben ajenas a su función, entre otros aspectos, forman parte de una construcción de la relación entre desigualdad social y educación más compleja y más rica que aquella que se explicitaba en el documento oficial.

“No se habla de los motivos por los que un adulto trabaja 14 horas para poder comer. [Una de las mamás, que había comentado al principio de la jornada que había comenzado a estudiar Derecho pregunta] ¿No se está violando el artículo 14 bis? [Otro de los maestros] Retomando lo dicho por los papás, habría que pensar en que las instancias de educación para el adulto deben ajustarse a la necesidad. El Estado tiene que garantizar”. [Uno de los docentes de una escuela del barrio de Almagro, refiriéndose al documento] “Cuando empieza dice que pensar un modelo de educación es pensar un modelo de país. Dice todo el tiempo, educar para un trabajo digno, lo repite todo el tiempo, cuando no hay ningún trabajo digno al cual recurrir. Entonces es la educación por la educación misma, porque no hay donde, no hay ninguna fábrica donde entrar ...”.

## **Docentes en la trama del debate**

**“La escuela se tiene que separar del hambre”.**

**Representaciones acerca del lugar de lxs docentes y la escuela**

Los diversos núcleos trabajados en las jornadas institucionales constituyen una unidad, una estructura que cobra un sentido propio, rico, diferente al de cada una de las

temáticas abordadas por separado. Sin embargo, a los fines del análisis, haremos una serie puntualizaciones para cada una de las cuestiones. La intención es acercarnos a la comprensión del *problema* que se construía en aquel momento (en materia de educación) en las escuelas y que son las huellas de nuestro presente historizado.

Los actores involucrados contemplaban, para dar forma a la problemática, dimensiones que ubicaban, a priori, en niveles que existirían por separado de “lo educativo” y que relacionaban con aspectos socioeconómicos o problemáticas laborales que afectan a “las familias”. De manera simultánea, alertaban sobre la posibilidad de que la escuela deba cargar, una vez más, con problemas que, se percibe, deben resolverse en otros espacios. En las jornadas de debate entre docentes y directivxs, escuchamos:

“Para entender, para generar cambios hace falta salirse de la educación. Acá lo que hay que modificar es la política económica para que haya trabajo y no planes trabajar o asistencia social”.

“La escuela no puede ocuparse de todos los problemas sociales. La salud, que se encargue Salud. La escuela no puede ser el colchón donde cae todo, la escuela debe ser un engranaje”.

“La igualdad de posibilidades nos excede, no nos hagamos cargo de eso. Eso lo tienen que resolver el Estado y la sociedad también, no la escuela. ¡Es distinto que nos hagamos cargo de una parte!”.

“La educación contribuye, pero no nos podemos hacer cargo de ello”.

“Cuando éramos chicos los papás valoraban la escuela para movilidad social pero hoy no sirve para conseguir trabajo”.

“La escuela se tiene que separar del hambre”.

“La biblioteca tiene que ser la columna vertebral de la escuela”.

Situaciones como tener que dar de comer o “convivir con la problemática de la violencia” eran percibidas en general como separadas, disociadas de *lo pedagógico*. ¿No resulta muy gráfico, en este sentido, aquello del hambre y la biblioteca?

Podríamos pensar entonces que se intentaba construir un diagnóstico que ponían en vinculación diversas dimensiones y que incluía la reflexión sobre lo que la escuela puede o no hacer al respecto. Ello, a su vez, *habla* de los docentes, de muchas de sus preocupaciones, de sus propias representaciones acerca de la tarea que realizan.

Estas preocupaciones coinciden con el *malestar* que describen numerosas investigaciones sobre las condiciones en las que los maestros realizan su labor.<sup>5</sup> En efecto, estos trabajos incorporan extensos relatos de docentes en relación con las nuevas tareas de las que la escuela tuvo que hacerse cargo a partir del deterioro socioeconómico que atravesara nuestro país desde la dictadura militar y las transformaciones del estado neoliberal en adelante. En las jornadas se dejaba entrever (o explicitaba muchas veces) incomodidad, *malestar* ante la necesidad de ocuparse de cuestiones que se consideran, en principio, ajenas al trabajo docente.<sup>6</sup> Iris Valles ha planteado que los síntomas del malestar permiten denunciar aquello que no se puede decir, lo oculto. Resalta, además, que “es en su dimensión social donde hay que sumar estos padeceres individuales” (Valles, 1999: 18).

Estas representaciones acerca de lo que implicaba en aquel momento —y nos arriesgamos a decir en la actualidad— el trabajo docente se contraponen con una historia de reconocimiento social fuerte. Si bien no nos extenderemos

---

5 En aquellos años, diversos autores venían trabajando sobre la noción de *malestar docente* (Bagnati, 1999; Caino, 1999; Liss, 2004; Malfé, 1999; Martínez, Nemiña y Vázquez, 2004; Santore, 1999; Suaya 1999; Tollo, 1999; Valles, 1999). Dicho concepto fue construido en el marco de las Primeras Jornadas Nacionales de Análisis y Propuestas de Acción, realizadas en Buenos Aires, en marzo de 1999, como instrumento para el análisis de las situaciones de sufrimiento psíquico de los trabajadores implicados (Saavedra y Martínez, 1999: 4).

6 Mercado y Rockwell (1988) desde la perspectiva del trabajo docente, se distancian de la idea de “rol” docente. Señalan que existen ciertas prácticas que pueden no corresponder al “deber ser”, y que la práctica docente real implica tanto rutinas recurrentes “normales” como acciones únicas, requeridas por la interacción inmediata con alumnos.

aquí sobre esta cuestión, es preciso mencionar que los docentes *cargan* con dicha historia. *Cargan*, decimos, porque parecen estar atravesados en la actualidad por fragmentos de eso que fue, y que los caracteriza sin duda, y por un verdadero corrimiento respecto de aquella imagen tan potente, materializada en dicho reconocimiento. En relación con esto último, en el año 2005, la Secretaría de Cultura y Educación del Suteba señalaba que no era posible hablar de una “nueva identidad” docente, sino más bien...

de una multiplicidad de cosas que hacen los maestros hoy que tensiona determinados supuestos sobre los sentidos del “ser maestro” que se sostenían antes de iniciarse en la docencia [...] de lo que sí puede hablarse, es de un rompecabezas donde se conjugan mandatos centenarios del sistema educativo —vinculados al apostolado, la misión o la entrega desinteresada—, y otras con un sentido más vinculado a la entrega social o la militancia política [...] pensar las identidades docentes a futuro puede reconfigurar nuestro oficio de enseñar en el presente. (Suteba, 2005)

En este sentido, en las jornadas los docentes expresaron que “el docente que ama su profesión la ve desvalorizada”. Sin embargo, en ocasiones aparecieron representaciones que implican la posibilidad de poder “hacer algo”:

“La escuela no puede sola, pero sí puede hacer algo; y ese margen entre poder y no poder está dado por los docentes, su formación y sus condiciones de trabajo”.

Solo una vez que se reconoce que hay cuestiones que no pueden recaer exclusivamente sobre la escuela, los docentes aparecen como actores centrales. Esta distinción denota la complejidad que caracteriza las representaciones que circularon en las escuelas.

En varios momentos en las escuelas se denunció el vacío en cuanto a precisiones y diagnósticos que habita el documento elaborado por el Ministerio de Educación. Si bien allí se destacaba el papel clave de maestros y profesores, explicitándose que los recursos materiales<sup>7</sup> son condición necesaria pero no suficiente,<sup>8</sup> las referencias no estaban articuladas entre sí, ni se exponía un desarrollo argumentado al respecto. Se enunciaba sí, que debían garantizarse condiciones dignas de trabajo, formación y carrera.<sup>9</sup>

Como se ha dicho hasta aquí, hablar de la escuela conduce directamente a la reflexión sobre los docentes, sobre las representaciones que manejen sobre su trabajo en primer término, pero también sobre las demandas que sobre ellos recaen. En otras palabras, sus propias valoraciones sobre la tarea que desempeñan estarán atravesadas por esa heterogeneidad de demandas que a ellos se dirige. En su trabajo *Las familias ¿un problema escolar?* Laura Cerletti señala que:

En el contexto de la reforma educativa, las instituciones escolares ya no forman parte del proyecto de Estado que las generó, quedan desamparadas con res-

---

7 Cerletti (2006a) ha trabajado sobre la relación entre "condiciones materiales" e igualdad educativa.

8 "... solo se podrá alcanzar ese objetivo con políticas integrales destinadas a mejorar la calidad de su formación inicial y continua, a mejorar sus condiciones de trabajo y a diseñar un modelo de carrera docente que permita su desarrollo profesional" (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006: 38).

9 En el relevamiento de material hemerográfico que íbamos realizando a la par que analizábamos nuestras notas de campo, dimos con un artículo en el matutino *Página/12* que nos resultó muy sugerente. En una nota titulada "Dignifica, pero no alimenta", se señalaba que el 22% de los empleados tiene trabajo, pero es pobre. Se explicaba que más de tres millones de empleados no alcanzaban a cubrir, con sus ingresos, una canasta básica. Pero, además, una proporción no despreciable de los asalariados pobres es formal e incluso con buen nivel de calificación. Tal es el caso, por ejemplo, de ciertos operarios especializados de la industria, los docentes y los enfermeros (Krakowiak, 2006).

pecto a un sistema en el que adquirirían sentido en su condición de tales. Los docentes dejan de verse como portadores de la autoridad del Estado, e incluso empezarían a enfrentarse de diversas formas. Ante tal situación de “desamparo”, se generan sentimientos de impotencia y culpa, frente a los cuales a su vez se culpabiliza a otros sujetos involucrados, se producen demandas y acusaciones mutuas e inespecíficas. (Cerletti, 2006b: 99)

Además,

Estos docentes estarían manifestando un sentimiento de “doble victimización”. Por un lado, sienten que “están solos” con responsabilidades recargadas, sin reconocimiento salarial ni profesional, perdiendo conquistas laborales históricas [...] y, por otro lado, son también destinatarios de los reclamos de la sociedad —a través de las familias—, que en muchos casos sigue considerando a la educación como una herramienta fundamental para el desarrollo de la persona y, en muchos otros, trasluce el descontento y las frustraciones de una sociedad que atraviesa una gravísima crisis. (Cerletti, 2006b: 100)

### La capacitación docente: una demanda para “calmar el malestar docente”

Las percepciones de madres, padres y docentes acerca del deterioro económico que atravesaba la Argentina en los primeros años luego de la crisis del 2001, aparecían entrelazadas con referencias a cierto malestar. La puerta de acceso a las maneras en que muchos de los docentes vivenciaban las

situaciones críticas suele ser la demanda que ellos formulan en términos de capacitación.

Entendemos que cuando se pedía capacitación, se hablaba también de cuestiones que remiten a las representaciones sobre el propio trabajo, a la cuestión del reconocimiento social de su tarea, entre otros asuntos. No creemos que este tema se reduzca a la oferta de cursos o el sistema de puntaje. Por el contrario, la capacitación parecía funcionar como puntapié para la reflexión conjunta sobre las percepciones de lxs docentes sobre el trabajo que realizan.

Muchos maestrxs se refirieron a sí mismos en términos de “desprotección”, dejando entrever un sentimiento de soledad y de desamparo más que importante. Uno de los aspectos de esto remitía directamente al vínculo con los padres, explicitando —como veremos más adelante— “miedo de los padres” (escuela de la zona de Mataderos).

La demanda de capacitación también aparecía muchas veces de la mano de la petición de más personal, teniendo como telón de fondo una lectura precisa (formulada a partir de las propias percepciones) sobre el papel de la escuela y los docentes:

“Respecto de la violencia no sabemos qué hacer, vivimos pidiendo ayuda, psicólogos, etcétera, no sabemos qué hacer, la escuela no puede y hacemos cosas que no son de la escuela, la escuela ha perdido su función, los maestros fuimos preparados para enseñar, acá se trabaja muchísimo pero no tenemos ayuda”.

En el caso de la petición por mayor personal, docentes y directivxs se referían a la necesidad de que los padres acompañen y apoyen las acciones en este sentido.<sup>10</sup> Por otra parte, surgió también la cuestión de los “expertos” y la necesidad de su intervención. En torno de esto (aunque no analizaremos esta cuestión en detalle en este trabajo) se

---

10 Profundizaremos esta cuestión en el apartado *Familias y escuelas*.

pudo captar un doble movimiento: mientras los maestros percibían a “los especialistas”, en general, como lejanos o ajenos y, según su propio decir, ausentes en la *trinchera*, muchas veces demandaban su presencia. Sin embargo, reclamaban que esta participación de “los expertos” en las escuelas no implicara una desvalorización del “saber docente”.

## Familias y escuelas

La relación familias y escuelas es un tema que adquirió gran centralidad tanto en la jornada de discusión del documento entre docentes, como en la de consulta con adultxs a cargo de niños. En esta última, expresaron necesidades y demandas mutuas y dejaron entrever las representaciones construidas acerca de cuál es el “rol” de cada uno, así como lo que esperan el uno del otro.

Las cuestiones planteadas han sido sumamente heterogéneas. La diversidad de representaciones contrastó con las apelaciones que desde el documento oficial se realizaba a “la familia”. En el documento base desarrollado por el Ministerio, la institución familiar aparecía interpelada como un agente “natural” y primario de la educación. Como señalábamos en un trabajo anterior (Petrelli y Gessaghi, 2006), el documento definía lo que se entiende por una “buena familia” y la “función” que ella debería desempeñar. Allí se hablaba de una familia “universal” con una función, también universal, “indelegable”. De este modo, no solo quedaba invisibilizada la heterogeneidad que reviste la familia (Neufeld, 2000), sino que se desconocía la “producción cultural de personas educadas” (Cerletti, 2006b; Levinson y Holland, 1996). En otras palabras, señalábamos que en el texto existía una fuerte asociación entre educación



y escolarización que evita complejizar los modos en que las familias “educan” a sus hijos.

En muchas de las situaciones registradas en las jornadas de debate de la ley aparecieron líneas de continuidad con lo planteado en el texto oficial. Algunxs docentes construían una representación “universal” de las familias, cosa que les permitiera situarlas como la causa de problemas que tienen lugar en la escuela, toda vez que lo que acontece no se ajusta a aquel “ideal”. De este modo, frente a los problemas mencionados, no había mucho que la escuela pudiera hacer. Como ya han señalado diversos trabajos que abordan la relación entre familias y escuelas, los docentes suelen esperar ciertos rasgos de “normalidad” en las familias y, si no aparecen, esas mismas cuestiones serían patologizadas (Cerletti, 2006b). Así lo expresaban los docentes:

“Hay cosas que no se pueden responder desde adentro. No nos hagamos cargo”  
“Algo está roto: el chico, el padre, la escuela”; “hay prejuicios instalados entre docentes y papás”; “entre los padres y la escuela no hay acercamiento”.

Como señala Cerletti (2006b):

Por un lado, la socialización temprana estaría exclusivamente en manos de las familias. Por otro, éstas deberían hacerlo solo en cierto sentido, sin la posibilidad de aceptar las diferencias, porque ellas llevarían al caos o a la desintegración social. Entonces, la escuela no podría hacer nada con eso que “traen de la casa”. A su vez, lo “correcto” (en el sentido de un “deber ser”) es aquello que impera en la cultura dominante; por lo tanto, es lo que “corresponde” en la adquisición de roles. De allí que dentro de esta ‘visión’ no quede lugar para “modelos” diferentes. (Cerletti, 2006b)

"Quiero responder a lo que dijo una mamá. Acá el tema se trabaja, el tema de la discriminación, generalmente en la escuela no se discrimina. Tenemos la puerta abierta a todos, quiero que se vayan tranquilos que no se discrimina, trabajamos con diversidad cultural, con distintas culturas, con distintas comidas. Es un tema que trabajamos mucho y nos lleva tanto tiempo, más que los contenidos pedagógicos. Por ahí los chicos repiten cosas que traen de la casa". [Intervención de un directivo en jornada de discusión con padres].

En algunos casos se cae en el "círculo vicioso" de culpar a las familias por los problemas de los niños al tiempo que se les devuelve la responsabilidad por su resolución (Cerletti, 2006b).

[Un directivo señalaba] "Yo cuando me vienen con un problema les pregunto 'usted qué propone', yo les devuelvo el problema... y el padre me dice: 'que se cambie de escuela'. Y les digo: ¿desde qué normativa se puede hacer esto?" [El mismo directivo ponía esto en cuestión y decía] "se le dice al padre que es responsable, pero cómo lo vamos a hacer responsable de resolver un problema que él mismo causa".

Estas representaciones culpabilizadoras de lxs adultxs a cargo de niños se combinaban, en muchas ocasiones, con cierto temor, dado que estos últimos tendrían un poder mayor que la propia escuela para hacer valer sus convicciones o sus derechos. La desprotección que expresaban sentir los maestros frente a los derechos de los padres y frente a la sociedad en general era muy importante:

"Cuando digo que no hay capacidad legal, es que no hay capacidad legal ni para proteger a un chico. Para ser libre hay que ser esclavo de la ley. La amenaza son los padres o los tutores. Cuando alguien dice que hay que garantizar el derecho de los niños ahí la amenaza son los padres. Si queda librado al que es responsable del mal no pasa nada". "Todo el sistema está en decadencia. No hacen falta leyes, las que hay no se cumplen. Hay reglamento escolar pero la sanción no se cumple. La sanción está ahí. Antes si faltaban más de tres días, al cuarto sin certificado médico no entrabas. El otro día hubo una madre que se tuvo que llevar a su hijo que quería entrar sin certificado. Incluso nos amenazó con los puños, [señaló un docente de la misma escuela. Enseguida se sumó otra que preguntó] ¿Qué pasaba con los padres que antes cumplían? [Otra pregunta]

¿no habla de los padres?, [dice refiriéndose al documento enviado por el Ministerio. Otra docente interviene y dice] ¿Y los padres?, está todo desvirtuado. ¿Y el Estado? Se le dice al padre que es responsable [del problema], que se responsabilice, pero como lo vamos a hacer responsable de resolver un problema que él mismo causa”.

Durante la jornada tomamos la siguiente nota de campo: “Cuentan la anécdota de un padre que ante un problema en el colegio con otros padres acudió al defensor del pueblo y que este no se animó a ponerse en contra de los otros padres: ‘ah, no, si son los padres, no...’ habría dicho el defensor. Lo comenta como si en caso de que el problema hubiese sido con la escuela sí hubiese actuado. “todo el mundo le tiene miedo a los padres”, “¡Arriba se cagan todos con los padres!”.

“Si no lo puedo responsabilizar al padre porque es el responsable del problema, el Estado debe hacerse cargo a través del EOE, el doctor, etcétera. ¿Qué pasa con los padres que ya no responden como antes? [Interviene otra docente] Lo que pasa es que algo cambió; en mi casa no se comía, pero se compraban los libros. [Otra docente agrega] Fulanita no viene porque los padres la agraden. [Una cuarta docente señala:] ¡ah!, sí, lo vimos, es un linyera... [Finalmente, una docente dice] es que ese hogar... es...”

Como parte de ese proceso de responsabilización de las familias respecto de problemas que tendrían sus hijos, en la escuela se recuperaban instancias en las que era posible salir de la “impotencia” de no poder hacer nada e intervenir activamente. Señala Cerletti (2006b) que muchas veces la tradición normalista que culpabiliza y patologiza a las familias se conjuga con prácticas de intervención sumamente activas, “esto no genera soluciones pedagógicas, pero no cae en el círculo vicioso de ‘devolver’ la responsabilidad del tratamiento exclusivamente a la familia”. En este caso la escuela hace lo que la familia “debería hacer y no hace”.

“Hay que garantizar la salud. Si un padre no autoriza el tratamiento de un chico que la escuela pueda hacerlo. Por ejemplo, con los testigos de Jehová. Yo le digo a la maestra que no lo mande a la bandera o que no lo rete si no canta el himno, les voy diciendo a cada una. Pero me escudo en la ignorancia de los preceptos. Si tiene un problema yo llamo a la ambulancia y no le digo que es testigo de Jehová, qué sabe el médico y que le haga la transfusión. Así nos cubrimos”.

Por último, encontramos situaciones en donde parecían tenderse también algunos puentes que habilitan situaciones de otro tipo, permitiendo un trabajo conjunto entre padres y maestros. En las jornadas, esto se expresó mayormente en el pedido de ayuda por parte de la escuela, especialmente cuando consideraba que tenía que demandar al Estado por el incumplimiento de sus obligaciones. Aquí los padres fueron interpelados para que reclamen junto con la escuela.

"Si la política nacional no focaliza al chico desde que nace con trabajo para los padres, con alimentación, etcétera... No puede garantizarse calidad educativa solo con palabras".  
"Necesitamos que padres pidan más personal para la escuela; que vengan acá al campo de batalla. La escuela sola no puede. Necesitamos que los padres peticionen con nosotros. La escuela sola no puede".

A modo de síntesis, la siguiente cita da cuenta de cómo todas esas representaciones diversas confluían en la escuela:

[Dice uno de los docentes de la zona de Mataderos] "¿No tendremos que modificar la base para que no tengamos que atender tantos chicos con problemas? Ojo con la familia, ojo con cómo estamos insertando desde el seno materno a estos chicos en la sociedad. La respuesta no está en cuadruplicar la asistencia. El problema no surge en la escuela, surge en la familia, y se espera que llegue a la escuela para solucionarlo".  
[Uno de sus compañeros avanza] No podemos olvidar que los argentinos llevamos veintidós años de crisis y que la familia tiene problemas; que no tienen herramientas para mejorar. [Señala otra docente] Pero acá conviven el novio de la madre, del padre, etcétera. Los cambios en las familias influyen. Cuantas veces llamamos a las casas y no es el teléfono. [Otra maestra intervino] La familia no está aislada, los padres se separan como reflejo de la realidad social. [Madre] Los padres se van... [Docente] Es la realidad que hay, hay que trabajar con eso. Hoy la familia cambió".

Es en ese contexto de diversidad de representaciones acerca de las familias que debe entenderse la apelación a una mayor "participación" de los padres en la escuela formulada en el documento base: *"las familias tienen el derecho inalienable a participar en la educación de sus hijos y la obligación de comprometerse con la tarea de la escuela"* (Ministerio

de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006). Sin embargo, como ya hemos señalado, el documento no hacía alusión ni a políticas que promuevan la participación ni a instancias que intentaran abordar la participación desde esa diversidad de representaciones.

Durante las jornadas en las escuelas, observamos situaciones que tensionaban el abordaje de la “participación de los padres” planteados en el documento. La complejidad de la relación familias–escuelas se puso en evidencia en ciertos momentos ante la escueta asistencia de los adultxs a cargo de niños a la jornada de debate. Además, dado que las jornadas se realizaron en dos escuelas de cada distrito hay que tener en cuenta que la convocatoria no se dirigía únicamente a las familias de la escuela sede de la jornada, sino a la mitad del distrito. En una de ellas, se comenzó a trabajar una hora después de lo previsto, con la presencia de solo dos madres. Con posterioridad, se incorporaron otras, aunque muchas no participaron directamente del debate, sino que se ocuparon de atender a quienes sí lo hacían preparando café, por ejemplo. Esto nos habla nuevamente de que lo desplegado en las escuelas trasciende los contenidos propuestos por el Documento: la pregunta por cuál debe ser, dentro de la escuela, el papel de los padres excede la coyuntura y se responde a partir de múltiples sentidos, historias y huellas del pasado.

Así, para algunos docentes los padres no asistían a las reuniones porque son vagos, porque no les interesa o porque no están acostumbrados a que se los llame. Respecto de las reuniones que hace la escuela en general registramos el siguiente diálogo:

“... los padres no concurren, [señaló una maestra de grado]. [Una mamá pregunta] ¿Por qué son por la mañana? [y consigue la respuesta de otra docente] Es que están adaptadas a las necesidades de la escuela”.

De la misma manera cuando llegó el momento de abordar el tema del modo en que los padres podrían participar en las escuelas, se produjeron resistencias a la vez que negociaciones acerca de los espacios que la escuela estaba dispuesta a “ceder” a “los padres”.

[Una docente dice] “se pueden hacer clases abiertas con los padres. [Otra agrega] ¡No! [la primera aclara] digo clases dadas por los padres [Una docente interviene] pueden ayudar en la escuela, se empezó a dar con tanta inmigración, los padres hacían trabajos de albañilería... [Otra docente dice:] ¿Qué los padres vengan a dar clases? [Hay un murmullo general de resistencia]. [Se oye] o las abuelas, para ver la parte histórica [Otra docente sugiere] se pueden hacer asambleas de grado para tratar sus problemáticas [Otra dice] no lo veo porque tienen el dominio del sistema. [Una docente indica] A los padres les gusta cuando uno abre la escuela para obra de teatro y para dar clases; eso les encanta. [Interviene un directivo] un padre que es médico no puede venir a dar charlas sobre adicciones, ahora hay que llevar una nota a la secretaría de educación. Porque hay mensajes que pueden ser contradictorios, entonces todo tiene que estar aprobado por el Ministerio. Pero un abuelo puede contar la historia de Mataderos, por ejemplo. [Una docente señala] tampoco hay que herir susceptibilidades, el docente por ahí siente que le falta nivel o por ahí te viene otro que no sabe nada. [Luego de este diálogo el director anota en la planilla a enviar al Ministerio con las conclusiones de la jornada] “pedir que arreglen escuela, participación en los actos”.

## Reflexiones finales

El trabajo que hemos presentado intentó aproximarse a las representaciones que se construyeron en cuatro escuelas de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires en torno al debate convocado por el Ministerio de Educación de la Nación con motivo de la sanción de la que sería luego la Ley de Educación Nacional. Nuestro interés fue acercarnos a las escuelas y para traer al centro de la escena a aquellos actores dentro del proceso educativo: docentes y familias.

Más allá de las discusiones entre intelectuales que ha suscitado el documento base elaborado por el Ministerio, tal

como lo hemos desarrollado en trabajos anteriores (Petrelli y Gessaghi, 2006) entrar a las escuelas implicó acercarnos a una trama de representaciones acerca de la “educación” sumamente compleja que trasciende aquello que se problematizaba en el documento oficial propuesto para generar consensos en torno de la nueva ley. Dicha trama se construye sobre preocupaciones históricas de las escuelas que excede cualquier análisis coyuntural.

Si bien una ley es orientadora de la acción, como el propio Ministro de Educación señaló en aquel momento, no es posible pretender que *una ley cambie todo*.<sup>11</sup> Ahora bien, entender cuáles son los problemas que se construyen en la escuela es esencial si se tiene verdadera intención de producir algún tipo de modificación en la cotidianeidad escolar.

Como señalamos, las representaciones construidas acerca de lo que “deben” hacer la escuela y sus docentes, los sentidos en torno de la relación entre familias y escuelas y sus demandas mutuas o de la relación entre educación y desigualdad social, entre otras, revisten una heterogeneidad y complejidad que no se reducen a aquello que aparecía formulado en el documento base presentado para el debate y la discusión de la que sería la futura Ley Nacional. Estas representaciones invitaban a formular preguntas en relación a lo que se postula desde la política oficial que creemos que siguen vigentes y que son ricas para pensar cualquier proceso de reforma: si el “verdadero” papel de la escuela es percibido por lxs adultxs a cargo de niños y lxs docentes como algo desdibujado ¿cómo será valorada, vivida, la tarea de los maestros?, ¿cómo es posible favorecer la participación de los padres en la escuela si los docentes se sienten

---

11 Intervención del Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología en el Foro de Discusión sobre la Ley de Educación Nacional organizado por el Honorable Senado de la Nación Argentina, mayo de 2006.

“desprotegidos” frente a ellos?, ¿de qué manera la educación puede construir una sociedad más justa si familias y las escuelas no son ajenas a los procesos de pauperización a los que nos condenan las políticas neoliberales?, ¿de qué forma la escuela puede “hacer algo” si se percibe una disociación entre “política” y quienes “están en la trinchera”?

Estas preguntas surgen de haber estado solo dos días escuchando a los maestros y a las familias intentar “hacerse oír”. En nuestro compromiso por oír su voz, documentamos un momento singular en la historia de las políticas educativas con el objetivo de contribuir a construir una cotidianeidad escolar diferente e inclusiva; empezando por incluir a quienes forman parte central del proceso educativo.

## Referencias bibliográficas

- Bagnati, A. (1999). Función docente: ¿garantía del saber y la verdad? En *Ensayos y Experiencias*, núm. 30, pp. 87–94.
- Caino, M. A. (1999). Una perspectiva interpretativa del malestar docente y su sufrimiento psíquico. En *Ensayos y Experiencias*, núm. 30, pp. 53–64.
- Carli, S. (2006). Apuntes críticos sobre el documento base: Ley de educación nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. En AA. VV., *La educación en debate: Desafíos para una nueva Ley*. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Carletti, L. (agosto, 2006a). *La escuela ante la desigualdad. Un análisis del Programa Integral para la Igualdad Educativa*. Trabajo presentado en SEANSO, IV Jornadas de Investigación en Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- \_\_\_\_\_. (2006b). *Las familias ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Buenos Aires, Noveduc.
- Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (2006). *Declaración sobre el debate de la nueva Ley de Educación Nacional*. [Manuscrito]



- no publicado]. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Frigotto, G. (1998). Educación, crisis del trabajo asalariado y del desarrollo: teorías en conflicto. En *Educación y crisis del trabajo. Perspectiva de fin de siglo*, pp. 25–54. Buenos Aires, Metrópolis – Vozes.
- Imen, P. (2006). *Crítica de la calidad educativa como fetiche ideológico Una respuesta desde el marxismo a las mitologías ministeriales*. [Manuscrito no publicado] Departamento de Educación, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Krakowiak, F. (2006). Dignifica pero no alimenta. En *Página 12*. En línea: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-72022-2006-08-26.html>>
- Levinson, B. y Holland, D. (1996). La producción cultural de la persona educada: una introducción. En *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, pp. 1–54. New York, State University of New York.
- Liss, M. A. (2004). Autoritarismo y malestar docente. En *Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas: construcción de subjetividad y malestar docente*, pp. 52–56. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Malfé, R. (1999). Apología del “rebusque”. En *Ensayos y Experiencias*, núm. 30, pp. 31–39.
- Martínez, D., Nemiña, G. y Vázquez, M. J. (2004). Malestar docente e identidades culturales. Debates abiertos. En *Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas: construcción de subjetividad y malestar docente*, pp. 6–33. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Mercado, R. y Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. Revista Investigación en la Escuela. En *Revista Investigación en la Escuela*, núm. 4, pp. 65–78.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006). *Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa, documento base*. En línea: <<http://debate-educacion.educ.ar/ley/documentos-ley/documento-base.pdf>> (consulta: 21-05-2010).
- Neufeld, M. R. (2000). Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social. En *Ensayos y experiencias*, núm. 36.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (2004). “Vino viejo en odres nuevos”: acerca de educabilidad y resiliencia. En *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 19, pp. 83–100.

- Petrelli, L. (2009). Ley de Educación Nacional: aproximaciones al vínculo educación/trabajo. En *Entre Pasados y Presentes II. Estudios Contemporáneos en Ciencias Antropológicas*, pp. 659–667. Buenos Aires, Fundación de Historia Natural Félix de Azara.
- Petrelli, L. y Gessaghi, V. (agosto de 2006). *Ley de Educación Nacional: una mirada acerca de la construcción de sentidos y consensos*. Trabajo presentado en SEANSO, IV Jornadas de Investigación en Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Saavedra, C. y Martínez, D. (1999). Malestar docente. Primeras Jornadas Nacionales de Análisis de Propuestas de Acción. En *Ensayos y Experiencias*, núm. 30, pp. 3–4.
- Santore, M. (1999). Acerca del malestar docente ¿Un siglo de los niños? En *Ensayos y Experiencias*, núm. 30, pp. 5–14.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Llosa, S. y Topasso, P. (2006). *Nuevas leyes, viejos problemas en EDJA. Aportes para el debate sobre la Ley de Educación desde una perspectiva de educación permanente y popular* [Manuscrito no publicado]. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Suteba (2005). Reconfigurar el oficio. Identidad docente en cuestión. Reportaje a P. Redondo y S. Thisted. En *La Educación en nuestras manos*. En línea: <<http://www.suteba.org.ar>> (consulta: 21-05-2010).
- Tollo, M. A. (1999). Salud mental y educación. En *Ensayos y Experiencias*, núm. 30, pp. 22–30.
- Valles, I. (1999). Malestar docente. La dimensión social de un síntoma y un posicionamiento ético en la trama social. En *Ensayos y Experiencias*, núm. 30, pp. 15–21.