

Salud laboral docente y condiciones de trabajo: entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos* (Revista Docencia Vol. XIII, N° 35)

Rodrigo Cornejo Chávez*

1. Salud mental, salud laboral, estrés: ¿De qué estamos hablando?

Los estudios sobre salud docente, salud mental y bienestar emocional de profesores, si bien son bastante recientes en América Latina, tienen una historia de más de treinta años en otras partes del mundo (Martínez, 2001, Esteve 2006; Cornejo y Quiñónez 2007; Travers y Cooper, 1996)¹. Se trata de un campo de estudio en pleno desarrollo, con controversias metodológicas y teóricas aún no resueltas, pero que ya nos muestra algunas tendencias claras. Los docentes, señalan estos estudios, y lo reafirma la experiencia cotidiana en las escuelas, presentan elevados niveles de malestar y una alta prevalencia de trastornos de salud mental. Tres grandes tipos de problemas aparecen en estos estudios sobre bienestar y salud docente, ellos suelen estar relacionados, aunque no de manera lineal:

- a) Problemas de salud física: sobresalen aquí las altas tasas, en comparación con otras profesiones, de disfonías, enfermedades cardiovasculares y trastornos músculo esqueléticos (Parra 2007; NIOSH, 1999)
- b) Problemas de salud mental: destacándose aquí las altas tasas de trastornos depresivos y ansiosos. En el siguiente cuadro se puede apreciar la prevalencia de estos trastornos de salud mental entre los docentes chilenos, de acuerdo a los, aún escasos, indicadores con los que contamos hasta el momento:

Cuadro 1: Indicadores de depresión y trastornos ansiosos en la población chilena

Trastorno Mental	% Profesores	% Grupo de Referencia ²	% Nacionales
Depresión Mayor	32%	22.8%	9-11%
Trast. de Ansiedad	25.7%	11.4%	12-16%

Fuente: Elaboración propia a partir de Valdivia et al (2003) y Vicente et al (2002)

Este cuadro nos muestra que la tasa de docentes que ha presentado, en algún momento de su vida, episodios de “depresión mayor”, casi triplica la media nacional. A su vez, los porcentajes de trastornos ansiosos en docentes casi duplican esta media. Estos datos,

* Este artículo se sustenta en una revisión de evidencia realizada en el marco del proyecto de investigación “Bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo en profesores de enseñanza media de Santiago”, financiado por el Ministerio de Educación de Chile, mediante el Fondo de Nacional de Investigación y Desarrollo en Educación – FONIDE (Código Proyecto: FONIDE 59, año 2007) y del estudio “La cuestión docente en América Latina”, financiado por el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE.

* Académico Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. Miembro del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH) y de la Red de Estudios sobre el Trabajo Docente (ESTRADO).

¹ En el caso chileno contamos, hace apenas un par de años, con estudios sobre salud laboral docente: ver Valdivia et al (2003) y UNESCO (2005).

² El grupo de referencia está constituido por personal paramédico de los centros de salud de urgencia. Este grupo de referencia fue utilizado en un conocido estudio de salud laboral de docentes chileno (Valdivia et al 2003).

impactantes, deben ser analizados con cautela pues, por limitaciones metodológicas, se comparan indicadores obtenidos con distintos instrumentos. Es probable que, con mejores instrumentos de medición, estas cifras alarmantes se moderen. Sin embargo son señales que es preciso seguir estudiando.

c) Malestar Psicológico: Se destacan aquí los estudios cuantitativos sobre “estrés” y “burnout” en docentes y la amplia gama de descripciones sobre “malestar docente” y sufrimiento psíquico en el profesorado (Parra, 2007; UNESCO 2005; Valdivia et al 2003; Martínez, 2001; Esteve, 1987; Guerrero, 2005). Los estudios cuantitativos sobre estrés y burnout en docentes suelen mostrar elevados niveles de agotamiento emocional en esta población. En el siguiente cuadro comparativo, se pueden apreciar, los niveles de desgaste emocional reportados por los docentes latinoamericanos en un reciente estudio realizado por UNESCO en seis países de América Latina:

Cuadro 2: Niveles de agotamiento emocional reportados por docentes³:

País	Bajo	Medio	Alto
ARGENTINA	43	17	40
CHILE	37	20	43
ECUADOR	71	17	12
MEXICO	69	18	13
PERU	66	22	13
URUGUAY	50	21	29

Fuente: UNESCO, 2005

2. ¿La docencia es un trabajo que enferma?

A la luz de los datos anteriores, la respuesta, al menos desde el sentido común, pareciera ser positiva. Sin embargo, la investigación sobre salud laboral es reacia a este tipo de afirmaciones, inclinándose más bien por tratar de conocer **en qué condiciones concretas** el desempeño de una profesión puede favorecer el surgimiento de enfermedades y trastornos. Una respuesta “genérica” del tipo “ser docente enferma” plantea dos grandes peligros. Por un lado caer en la victimización que, se sabe, paraliza a las personas y termina aumentando el sufrimiento y por otro lado, invisibilizar las condiciones concretas que llevan a enfermar a los trabajadores de la educación y que, obviamente es necesario cambiar.

Se trata, entonces, de des-cubrir y visibilizar los procesos y las condiciones concretas en que se realiza un trabajo, así como los “factores de riesgo en el trabajo”. A continuación revisaremos, someramente, las grandes transformaciones que ha vivido el trabajo docente durante las últimas décadas, para después discutir algunas evidencias sobre factores de riesgo en el trabajo y modelos explicativos del bienestar y la salud (o del malestar y la enfermedad) en el trabajo docente.

Transformaciones en el trabajo docente durante las últimas décadas:

La gran mayoría de los oficios y profesiones han sufrido profundas transformaciones a partir de la gran crisis del modelo de desarrollo del capitalismo industrial, ocurrida hace ya más de treinta años y el surgimiento del nuevo modelo de desarrollo organizado en

³ El agotamiento emocional fue evaluado a través del Maslach Burnout Inventory (MBI) y se trata, como “constructo” psicológico, de una reacción en el trabajo ampliamente respaldada por la evidencia de los estudios sobre salud y bienestar docente.

torno al capital financiero, que trajo consigo enormes mutaciones culturales (Gentili, 2002; Senett; 2000).

En el caso del trabajo docente, hay acuerdo respecto a las grandes transformaciones que experimentó a nivel mundial durante las últimas décadas. En términos generales se citan los siguientes elementos: a) la masificación de la escolaridad: que significó la incorporación masiva de sectores populares, antes desescolarizados, a la vida escolar y que plantea una interrogante sobre el sentido que tiene la escuela para estos sectores ahora mayoritarios; b) las transformaciones del mercado del trabajo y de los patrones de construcción de vínculos al interior de las familias y las comunidades: la incorporación de grandes sectores femeninos al mundo del empleo, las condiciones de sobre explotación de estos empleos y la desestructuración de identidades comunitarias, entre otros, llevan a una suerte de “inhibición” educativa de agentes de socialización históricamente importantes: las familias y las comunidades; c) el desarrollo explosivo de nuevas “fuentes de socialización”, muchas veces en pugna con la experiencia escolar: internet, medios de comunicación masivos, grupos juveniles de pares, etc.; d) la crisis de las certezas que la escuela parece necesitar: incertidumbre respecto del futuro laboral de los estudiantes, pérdida de certezas ideológicas y religiosas, crisis de legitimidad de los ordenamientos políticos y sociales, entre otros, hacen aparecer al relato escolar como excesivamente rígido y anclado en el pasado ante los ojos de muchos estudiantes y sus familias (Esteve et al 1997; Hargreaves, 1998).

Estas transformaciones comunes, podríamos decir, al mundo occidental y que generan una crisis paradigmática en lo que significa ser docente y en la valoración social de este oficio, ha sido enfrentada, en distintos lugares del mundo, de maneras diversas y con resultados disímiles.

Transformaciones del trabajo docente en Chile

En una reciente revisión sobre la evolución de la “cuestión docente” en Chile nos encontramos con cuatro grandes transformaciones de la vivencia del trabajo docente experimentadas durante las últimas décadas (Reyes et al 2008).

a) Intensificación y estandarización del tiempo de trabajo docente.

La intensificación implica el aumento de la cantidad de labores, la variedad de las tareas y el aumento de responsabilidades asignadas, que se da **en el mismo tiempo de trabajo**. Los docentes se quejan de las exigencias de tiempo producto de las políticas de “rendición de cuentas”, de las responsabilidades por la aplicación de diversos proyectos al interior de la escuela⁴, de los cambios curriculares y de la “despreocupación” de las familias que obliga a los docentes a preocuparse de temas que históricamente eran privativos de la vida familiar.

Dos aspectos claves en este fenómeno de intensificación del trabajo lo constituyen el elevado porcentaje de horas de trabajo lectivo directo de aula en la jornada laboral y el número de estudiantes por sala de clases. En la legislación chilena se establece un

⁴ Hoy en día en las escuelas chilenas no es raro encontrarse con docentes encargadas de 3 ó 4 proyectos externos aplicados en la escuela. Se trata de proyectos de otras unidades del estado (Ministerio de Salud, JUNAEB), de entidades contratadas por los sostenedores, de consultorías externas, etc. En ese sentido se habla de escuelas “sobre intervenidas”, lo que va en contra de lo que recomienda la evidencia sobre cambio y mejora escolar (Fullan, 2001).

porcentaje de 75% de horas de trabajo lectivo, lo que supera con creces los porcentajes definidos en los países de la OCDE (OCDE, 2004a). A esto habría que agregar la percepción de muchos docentes respecto a que ni siquiera este porcentaje se cumple a cabalidad en la cotidianidad de las escuelas. A su vez, el elevado número de estudiantes por aula, también muy superior a las cifras que presentan los países de la OCDE, se convierte en fuente de desgaste emocional y, tal como plantea la evidencia actual, en obstaculizador del proceso educativo, sobre todo para los sectores más pobres (OCDE, 2004b).

La estandarización del tiempo de trabajo es un tema controvertido y se relaciona directamente con los niveles de autonomía y capacidad de decisión que manejan los docentes en su trabajo⁵. El discurso oficial de la profesionalización de la docencia, convive hoy con la “hegemonía” de los estándares. La “concepción” de calidad asociada exclusivamente a evaluación de aprendizajes instrumentales estandarizados, la llamada “rendición de cuentas”, la ausencia de condiciones concretas para la gestión de la autonomía curricular, entre otros, son elementos cuyo impacto sobre el trabajo docente es necesario investigar (OPECH, 2006).

b) Abandono y culpabilización de los docentes

El fenómeno de la “culpabilización” de los docentes está muy relacionado con el punto anterior. En Chile, a través de los grandes medios de comunicación, se realiza periódicamente una especie de “evaluación social del trabajo de los docentes”, a partir de los resultados obtenidos en mediciones estandarizadas (SIMCE, PSU, etc.). Esta evaluación, que responsabiliza a los docentes de los resultados en estas pruebas, a la cual se sumó este año, por primera vez la propia Ministra de Educación, se realiza en base a resultados que, según la evidencia disponible, dependen en un 70% u 80% del origen sociofamiliar de los estudiantes y no de variables manejadas por las escuelas y los docentes (Cornejo, 2007; Murillo; 2005; Redondo, 2005).

La sensación de abandono de los docentes tiene que ver con la debilidad de las estructuras de apoyo a la labor pedagógica en nuestro país. El Ministerio de Educación posee potestades y capacidades pedagógicas muy limitadas para apoyar la labor docente. A su vez, desde las estructuras intermedias de administración educativa (los sostenedores) prácticamente no existen equipos técnicos o curriculares de apoyo al trabajo docente en las escuelas. Los apoyos quedan al vaivén del mercado de instituciones asesoras y capacitadoras, y a fondos y proyectos específicos, perdiendo así regularidad, amplitud y proyección en el tiempo.

c) Deterioro de los ambientes de trabajo docente

Las pocas investigaciones disponibles al respecto plantean la existencia de un deterioro progresivo de la calidad de las relaciones laborales durante los últimos años, llamando la atención que la principal fuente de deterioro del clima laboral reportada por los docentes sean las relaciones con sus colegas y directivos, por sobre las exigencias planteadas por los estudiantes y sus familias (Becerra, 2005, UNESCO, 2005). La relaciones entre pares docentes, potencial fuente de “apoyo social” en el trabajo, parece convertirse en un factor más de presión y desgaste laboral.

⁵ Sobre el tema de la autonomía docente volveremos más adelante, pues es uno de las variables de los actuales modelos explicativos de bienestar y la salud en el trabajo.

d) Identidad profesional en cuestionamiento

Investigaciones recientes sobre identidad profesional docente plantean una situación de crisis de los modelos identitarios presentes a lo largo del siglo XX (Robalino, 2005; Guerrero, 2005, Gysling, 1992). Nos referimos a los núcleos de identidad, ampliamente descritos en la literatura, del docente como “representante del estado nacional” y como trabajador con “vocación apostolar”, ambos muy presentes en las décadas de estructuración del sistema educativo nacional. Asimismo aparece en crisis el modelo identitario del docente como “experto técnico” que aplica metodologías y técnicas “comprobadas” de enseñanza. La realidad cotidiana escolar, cada vez más compleja e “idiosincrásica” cuestiona seriamente la noción del docente como un ejecutor eficaz de técnicas didácticas generadas desde el estado y sus círculos especializados (OPECH, 2008).

En el contexto de las transformaciones en el trabajo docente antes descritas, no resulta extraño este panorama de crisis de los modelos de identidad profesional docente. Los antiguos modelos de identidad ya no dan cuenta de los nuevos significados del trabajo, nuevos discursos sobre “profesionalización” de los docentes chocan con un trabajo fragmentado, precarizado y crecientemente estandarizado. Desde un análisis de los procesos de trabajo y de la salud y el bienestar docente, la carencia de relatos coherentes que den cuenta, desde los propios involucrados, acerca de lo que significa ser docente en los distintos contextos del Chile actual desembocan en crisis de sentido y frustración en el trabajo (Freire, 1993; Gislyng, 1992, Nuñez, 2003; Prieto, 2004).

3. Factores de riesgo y modelos de salud en el trabajo docente: ¿Cuánto sabemos?

Las investigaciones sobre salud ocupacional y factores de riesgo en el trabajo se encuentran en pleno desarrollo, especialmente en algunos países de Europa, donde ya poseen una cierta trayectoria⁶. Estudios clásicos sobre salud ocupacional y factores de riesgo en el trabajo son las investigaciones sobre *fuentes laborales* de estrés, las cuáles, tal vez por limitaciones metodológicas arribaron a factores más bien generales tales como: ambigüedad y conflictos del rol docente, el mantenimiento de la disciplina, la desmotivación en los alumnos, la falta de materiales de apoyo para el trabajo, las presiones de tiempo, el exceso de trabajo administrativo, el descenso en la valoración social de la profesión docente, la pérdida de control y autonomía sobre el trabajo y la falta de apoyo entre los colegas (Kyriacou, 2001; Salanova et al, 2005)

En las últimas décadas, una de las líneas de investigación más promisorias en este ámbito, ha sido la búsqueda de modelos explicativos del bienestar/malestar docente, basados en aspectos psicosociales del trabajo. Los modelos que cuentan con mayor evidencia de apoyo respecto del trabajo docente son el modelo de “ajuste persona – entorno”, el modelo de “equilibrio compromiso-recompensa” y el modelo “control - demanda – apoyo social” (Parra, 2001; Karasek y Theorell, 1990; Verhoeven et al, 2003). Este último modelo, también conocido como modelo JDC-S o modelo de Karasek, es el que cuenta con mayor evidencia confirmatoria y el que se utiliza actualmente en los estudios transculturales europeos sobre bienestar docente y condiciones de trabajo, en el llamado proyecto EUROTEACH (Verhoeven et al, 2003; Rasku y Kinnunen, 2003; Cornejo y Quiñónez, 2007). Este modelo plantea, en su primera versión que, a mayor nivel de demanda laboral (exigencia o intensidad) y menor grado de control sobre el propio trabajo (poder de decisión), se elevarían los

⁶ En países como Suecia, la legislación laboral se ha adaptado a los resultados de los estudios sobre salud laboral.

niveles de malestar y disminuirían los niveles de satisfacción laboral (Karasek y Theorell, 1990). Posteriormente, se incorporó al modelo la variable “apoyo social” en el trabajo, como una variable *buffer* que modularía el efecto de la diada demanda/control sobre el malestar/bienestar del profesor (Verhoeven et al, 2003; Rasku y Kinnunen, 2003). En los múltiples estudios realizados en el marco del proyecto EUROTEACH, el modelo JDC-S fue comprobado en su primera versión. Sin embargo, la evidencia sobre la variable moduladora “apoyo social” no resulta concluyente (Kittel y Leynen 2003, Pomaki y Anagnostopoulou 2003, Pascual et al, 2003, Verhoeven et al 2003, Sann 2003).

Desde el punto de vista teórico, este modelo tiene puntos de coincidencia con aportes clásicos de la sociología y psicopatología del trabajo, que plantean relaciones directas entre el grado de poder que tiene el trabajador sobre su actividad y los niveles de satisfacción laboral, productividad y malestar/bienestar psicológico (Mendel, 1993; Dejours, 1998, 1990). La perspectiva llamada *psicosocioanalítica* sustentada por Gerard Mendel, destacado psiquiatra francés estudioso de los procesos de trabajo, plantea que es la **pérdida de poder** (enajenación) sobre el acto de trabajo lo que genera malestar, sufrimiento y enfermedad. El acto de trabajo, para Mendel, está compuesto por las relaciones sociales establecidas en torno al **producto** y al **proceso** de trabajo. Esta perspectiva abre preguntas muy complejas sobre el trabajo docente: ¿Cuál es el producto social del trabajo docente? ¿El conocimiento? ¿Los resultados educativos? ¿La misma definición de los fines educativos? Desde esta perspectiva, los problemas de salud en el trabajo son enfermedades de “falta de poder” y de pérdida de sentido colectivo sobre el mismo (Mendel, 1993; 1997)⁷.

La investigación sobre factores de riesgo en el trabajo docente en América Latina si bien, en términos generales, va en la línea de lo anteriormente expuesto, plantea algunas interrogantes previas o complementarias. Por nombrar algunos, no está claro que la relación entre condiciones *materiales* y *psicosociales* de trabajo se resuelva de la misma manera que en Europa. En un contexto de tanta desigualdad y segmentación social, pareciera que las condiciones de pobreza de las escuelas están constituyendo en sí mismas un factor de riesgo para la salud docente. Por otro lado, no es posible analizar las condiciones de trabajo docente de manera descontextualizada de aspectos ligados a las políticas educativas y a las reformas implementadas en nuestros países. Finalmente, las mismas construcciones teóricas y metodológicas utilizadas para describir estos procesos en otras partes del mundo están resultando insuficientes para dar cuenta de los procesos de trabajo y salud laboral en los docentes latinoamericanos. Esto puede sonar obvio, más no por eso ha sido abordado. Sabemos que los procesos de cambio en las escuelas presentan particularidades culturales, no podría ser de otra manera con el trabajo docente. Los enfoques y conceptos para comprender los procesos de trabajo deben ser reelaborados desde nuestra realidad. En ese sentido resultan auspiciosos los desarrollos metodológicos y teóricos en pleno desarrollo en equipos de investigación de Argentina, Brasil o Cuba al interior de la Red de Estudios sobre el Trabajo Docente ESTRADO, del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.

4. ¿Pistas para superar el malestar en la docencia?

Se trata, como hemos dicho, de un campo de investigación en pleno desarrollo y con

⁷ Un mayor desarrollo de esta temática se puede encontrar en Cornejo (2006): “Trabajo docente en la institución escolar: los procesos de enajenación/apropiación docente en el contexto de las reformas educativas”. Disponible en http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/psicologia/2006_02.html

mucho por descubrir. Sin embargo, podemos aventurar algunos elementos a partir de campos de coincidencia entre distintas líneas de investigación y acción sobre el trabajo docente (no todas revisadas en este artículo). Se trata solo de pistas o enunciaciones sobre aspectos del trabajo docente, no de conclusiones ni de afirmaciones tajantes.

En primer lugar es necesario construir más y mejor conocimiento sobre los procesos y condiciones de trabajo de los docentes y sus relaciones con la salud y el bienestar, para así promover cambios en las regulaciones del trabajo. Se necesita conocimiento sobre los distintos contextos en que se desarrolla el trabajo docente: urbano-rural, en colegios públicos o privados, en sectores pobres o más acomodados, desde la estabilidad o inestabilidad laboral, desde las condicionantes de género, desde el inicio, desarrollo o finalización de la carrera docente, en los distintos niveles de enseñanza. Es necesario acercar el mundo de los estudios académicos y el mundo de la experiencia escolar cotidiana.

En segundo lugar, distintas líneas de investigación coinciden en la necesidad de recuperar o reconstruir sentidos colectivos y poder de decisión local sobre el trabajo docente. Sin lugar a dudas, no se trata de una tarea fácil. Lo primero es recuperar el espacio y la voluntad de pensar sobre el trabajo, generar un quiebre en la máquina cotidiana de sobrecarga y falta de tiempo. Lo segundo es poder hablar y compartir en colectivo acerca del trabajo que se realiza, acerca de lo que se piensa (y siente) en/sobre el trabajo.

En tercer lugar, se trata de recuperar y construir formas colectivas de enfrentar el trabajo docente. En palabras de Mendel, la enajenación es imposible de superar de manera aislada. Al individuo aislado, hombre o mujer solo le queda cumplir con lo mandado y sufrir. Al colectivo se le abre la posibilidad de resistir y modificar.

En cuarto lugar, resulta fundamental volver a pensar sobre el lugar de la escuela en la estructura social, el lugar ocupado por los docentes, las relaciones entre escuela y sociedad, en fin, el contexto social en el que se desarrolla el trabajo docente. La teoría del capital humano reflatada en los años '80 nos quiso alinear en torno a una promesa de ascenso social meritocrático que resultó no ser cierta más que para una ínfima minoría de los sectores populares. Perdimos, en gran parte, la capacidad de preguntarnos sobre el sentido de la escuela, sobre las relaciones escuela/trabajo, sobre reproducción social y resistencia en las aulas. Pero los jóvenes, especialmente los jóvenes populares nos enfrentan todos los días con esas preguntas y nos plantean un quinto desafío

La recuperación de sentido colectivo sobre el trabajo docente ya no es algo para lo cual se basten solo los docentes. Como lo demuestra la experiencia reciente en Chile, emergen nuevas formas de resistencia al modelo que van emergiendo desde diversos sectores, sobre todo juveniles y populares. Los docentes que buscan el sentido liberador en su trabajo se tendrán que esforzar en respetar o al menos comprender estas nuevas formas de resistencia, hijas de un desprestigio abismante de las formas clásicas de hacer políticas y del sistema político mismo.

Finalmente la práctica docente colectiva debe replantearse acerca de cómo incidir en su entorno inmediato, en las relaciones cotidianas, en las vivencias diarias en el trabajo, un trabajo que si se enfrenta solo nos enferma.

Bibliografía:

- Becerra, S.** (2005): "El clima educativa en establecimientos que han desarrollado esfuerzos de innovación, en el marco de la reforma educativa chilena". XVIII Encuentro de Investigadores en Educación. CPEIP. Santiago de Chile.
- Cornejo, R y Quiñónez, M.** (2007): "Factores asociados al malestar/bienestar docente". Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE. Vol. 5, N° 5e, 2007.
- Cornejo, R.** (2007): "Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual". Revistas Enfoques Pedagógicos, 34, vol 2 Valdivia.
- Cornejo R.** (2006): "El trabajo docente en la institución educativa: los procesos de apropiación/enajenación en el trabajo en el contexto de las reformas educativas". Revista de Psicología, Universidad de Chile, VOL XV, N°2. Disponible en http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/psicologia/2006_02.html
- Dejours, C.** (1998): "El factor humano". CONICET, Humanitas, Buenos Aires.
- Dejours, C.** (1990): "Trabajo y desgaste mental: una introducción a la psicopatología del trabajo". Humanitas, Buenos Aires.
- Esteve, J.M.** (2006): "Identidad y desafíos de la condición docente", en Tenti, E. (comp.) (2006): "El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI". IIPE – UNESCO, siglo veintiuno editores. Buenos Aires Argentina.
- Esteve, J., Franco, S y Vera, J.** (1997): "Los profesores ante el cambio social". Anthropos, Madrid.
- Esteve, J.** (1987): "El malestar docente". Paidós. Barcelona.
- Freire, P.** (1993): "Cartas a quien pretende enseñar". Editorial Siglo XXI, Argentina
- Gentili, P.; Sader, E. (Comp.)** (1997): "Las tramas del Neoliberalismo". Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Guerrero, P.** (2005): "Construcción de identidad y sentido del trabajo en profesores de sectores populares". XVIII Encuentro de Investigadores en Educación. CPEIP.
- Guglielmi, S. y Tatrow, K.** (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. Review of Educational Research. Vol 68 n° 1, pp 61-99.
- Gysling, J.** (1992): "Profesores: un análisis de su identidad social". CIDE. Santiago de Chile.
- Hargreaves, A.** (1996): "Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)". Morata, Madrid.
- Karasek, R. y Theorel, T.** (1990): "Healthy work, stress, productivity and the reconstruction of working life, basic Books, New York.
- Kyriacou, C.** (2001): "Teacher stress: Directions for future research". Educational Review. Vol. 53, n° 1.
- Martínez, D.** (2001): "Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente". Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Viltre de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.
- Maslach, C. et al** (1996): "Maslach Burnout Inventory Manual", 3rd edition. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, California.
- Mendel, G.** (1996): "Sociopsicoanálisis y educación". Ediciones novedades educativas. Universidad de Buenos Aires.
- Mendel, G.** (1993): "La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis al sociopsicoanálisis". Colección Grupos e Instituciones, Editorial Paidós, Argentina.
- Murillo, F.J.** (2005): "La investigación en eficacia y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica". REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3 (2), pp. 1-8.
- NIOSH** (1999): "Stres at work". National Institute for Occupational Safety and Health. DHHS publication,
- Núñez, I.** (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución en la cultura docente, en Cox, C. Editor. *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.
- OPECH** (2008): "Tensiones en la profesión docente". Documento de Trabajo N°5. Versión electrónica. Observatorio Chileno de Políticas Educativas.
- OPECH** (2006): "Sistema de medición de la calidad SIMCE: balance y perspectivas". Documento de Trabajo N°1. Versión electrónica. Observatorio Chileno de Políticas Educativas. Disponible en www.opech.cl
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)** (2004a): "Education at glance". OCDE, Paris.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)** (2004): "Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile". OCDE, Paris y Ministerio de Educación, Chile.
- Parra, M.** (2007): "La salud de los docentes: revisión de líneas emergentes en la investigación e intervención". UNESCO/OREALC. En prensa.
- Prieto, M.** (2004): "La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente". Revista Enfoques Educativos 6 (1). Universidad de Chile.
- Rasku, A. y Kinnunen, U.** (2003): "Job conditions and wellness among finnish upper secondary school teachers". Psychology and Health. Vol. 18, n° 4, pp 441-456.
- Robalino, M.** (2005): "¿Actor o protagonista?: dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente". Revista PRELAC N° 1 Julio 2005. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO – OREALC
- Salanova, M., Martínez, I. y Lorente, L.** (2005a): "¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal". Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. Vol 21, n° 1-2. pp 37-54.
- Sennett, R.** (1998): "La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo". Anagrama. Buenos Aires.
- Travers, Ch. y Cooper, C.** (1996): "El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente", Paidós, Buenos Aires.
- UNESCO** (2005): "Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay". UNESCO-OREALC. Santiago de Chile.
- Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A. y Scharager, J.** (2003): "Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile". Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuelas de Medicina y Psicología. Facultad de Medicina y Ciencias Sociales.
- Verhoeven, C., Kraaij, V., Joeke, K. y Maes, S.** (2003): "Job conditions and wellness/health outcomes in dutch secondary school teachers". Psychology and Health. Vol. 18, n° 4, pp 473-487.
- Vicente et al** (2002): "Estudio Chileno de Prevalencia de Patología Psiquiátrica". Rev. Médica de Chile. Vol. 130 n° 5, Mayo 2002