

---

## *Comentario*

### *La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente*

◀ Deolidia Martínez\*

**E**n primer lugar, resulta importante destacar que el trabajo de Susan Street me pareció muy estimulante ya que promueve un rápido acuerdo para avanzar hacia propuestas de acción político-sindical, no sólo en el ámbito local mexicano -en el que se sitúa la autora- sino también en una perspectiva continental.

La construcción de un sujeto popular y el desarrollo de nuevos consensos para la defensa de una escuela pública popular están en la mira de una buena parte de los movimientos político-sindicales y sociales de nuevo signo en América Latina.

Los dos ejes que el trabajo pone en acción -maestros, activistas, luchadores sociales e intelectuales, por un lado, y luego sujeto, proyecto y democracia-, ambos orientados hacia la construcción de poder desde la escuela como núcleo cultural y sustentados en una ética con justicia social, son un buen amarre para discutir en consonancia con la autora.

Su trabajo no elude el compromiso político. Sus fuentes y su práctica en la investigación están encarnadas en el apoyo y soporte crítico para la constitución del sindicalismo democrático mexicano cuya tarea es, sin duda, ardua y compleja.

---

\* Psicóloga del trabajo, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, CTERA, Escuela Sindical "Marina Villeta".

El texto me pone a dialogar con mis propias problematizaciones. Conuerdo con Susan en la centralidad de algunas categorías de análisis como: “*proceso de trabajo*” y “*sujeto popular*”, así como también con su riguroso testimonio etnográfico y con su vertiente metodológica. Su trabajo evoca voces de maestros y recuerdos vividos durante mi etapa de investigadora en México.

Estamos próximas, arriesgo, frente a un desafío que enfrentamos como investigadoras: tomar firmes posiciones en el análisis de la realidad y en la construcción del objeto de investigación para elaborar sólidas propuestas políticas críticas de signo alternativo. Ante nosotras está visible el riesgo de exclusión “de la comunidad científica” o el de ser cooptados o subsumidos en el estado-mercado.

El objeto “escuela” no tiene una construcción acabada y es necesario abrirlo, desplegarlo en múltiples problemas de investigación. Coincido con Susan en que es “*desde abajo*” y -agregando una consigna de CTERA- “*desde adentro*”, desde la escuela concreta y con sus protagonistas centrales que podremos hacerlo. El problema teórico metodológico reside en hallar la unidad de análisis de la organización escolar y la organización del trabajo, su relación y su especificidad. Esta afirmación está apoyada en mi práctica profesional sindical (como psicóloga del trabajo) y en la investigación para la elaboración de “alternativas” a las reformas educativas neoliberales impuestas en el continente. También hemos localizado en esa verdadera “*fractura*” una de las causas de sufrimiento psíquico de los docentes en la escuela. Manifestamos así la urgencia por construir propuestas transformadoras para el bienestar de alumnos y maestros en sus lugares de trabajo.

La administración del sistema educativo -y en especial la del trabajo docente- tiene un modo homogéneo de operar, salvando algunos regionalismos por país. En el trabajo de Susan, el contexto local mexicano no es limitante para entender la realidad de las políticas educacionales del gobierno generalizadas en la lógica de mercado. Frente a ellas, sostener la “escuela pública” como unidad de análisis es enfrentar la estrategia de la desregulación normativa. Los logros y los resultados arrojados en cifras desde el sistema constituyen estrategias para justificar los gastos ante los entes financieros nacionales e internacionales.

En este sentido, la relación conceptual y de análisis sistema educativo-escuela cobra centralidad.

Para nosotros (y me adscribo a la autora cuando precisa que el lugar desde el que analiza es el del actor subalterno) investigadores y docentes, activos en una resistencia tenaz contra la lógica mercantil, resulta vital reconstruir y dar continuidad histórica a esta “escuela” con y desde la que hemos crecido, y en la que hemos inscripto nuestra filiación en las luchas sociales del siglo XX. En particular, en el período comprendido desde la década del setenta hasta la actualidad, han coincidido vertiginosas luchas con una pasividad resignada ante el “pensamiento único” y su inevitabilidad. La brecha entre subalternos y hegemónicos se ha revelado con toda su profundidad.

Es real que no disponemos de “tiempos y movimientos” propios y autónomos para realizar una nueva conceptualización de “escuela” ya que debemos enfrentar el riesgo del desempleo globalizado.

La intensificación del trabajo, el incremento de las cargas horarias, las exigencias por trabajar (¿o por transmitir?) nuevos contenidos saturan la cotidianeidad docente y limitan el espacio necesario para la reflexión crítica. Los diálogos y encuentros de maestros con equipos directivos e investigadores están interferidos. Resulta necesario apropiarse con cierta violencia de estos tiempos y espacios.

Es así como docentes e investigadores accedemos al tiempo de la construcción política: inscribiéndonos en el histórico recorrido de la clase trabajadora para la formación en la práctica y en la investigación. El “trabajo docente” y, en especial, “el proceso de trabajo” –tarea que colectivamente realiza la docencia en la escuela– constituyen ejes centrales de análisis.

Los ochenta fueron años de interesantes avances en la indagación sobre lo que efectivamente sucede en la escuela, y en especial, sobre quién es ese trabajador docente, aún desconocido para las ciencias del trabajo, que históricamente estuvieron muy ocupadas estudiando los procesos industriales.

El debate europeo sobre profesionalización-proletarización del maestro y sobre la pérdida de control sobre el proceso de trabajo comenzamos a conocerlo hace veinte años.

Este es y ha sido uno de los ejes centrales teórico-metodológicos con el que, desde CTERA, avanzamos en la tradición del análisis del proceso de trabajo que hace (¡también!) algo más de veinte años iniciara Harry Braverman en Estados Unidos. La diferencia es que en la actualidad se impone la inclusión de la “subjetividad” como contenido ineludible en el proceso.

Para la autora está claro que nuestra disputa con la burocracia administrativa del sistema educativo es por el control del proceso de trabajo. Por eso la escuela toma relevancia, porque es el local de trabajo, es el territorio concreto en el que se realiza el trabajo y en el que se construyen los sujetos docente y alumno.

La idea del “trabajador-productor ciudadano” como protagonista de una transformación social de la escuela nos da la posibilidad de acceder al producto concreto más genuino de su proceso de trabajo: “*el conocimiento nuevo acerca de la enseñanza*” o el “*producto escuela*”. El aprendizaje, la enseñanza, y fundamentalmente el conocimiento del alumno -niño, joven, adulto, hombre y mujer, casi desconocidos hoy en este vértigo de mundo globalizado- atraviesan el tiempo histórico en la profundidad de saberes sin palabra, sólo experiencia a veces intransmisible o “historia oral”, acervo cultural, vidas de maestros del campo y la ciudad.

Es necesario reconocer que si hemos estado por muchos años lejos de abordar las categorías “trabajo docente y proceso de trabajo”, muy lejos estamos hoy de conocer con profundidad al alumno de nuestras escuelas (esto es, al otro en la dimensión de la construcción subjetiva de la docencia).

En el texto de Susan, particularmente en el análisis del trabajo docente, tiene escasa presencia el alumno. Y al mismo tiempo en las referencias críticas de las prácticas sindicales democráticas en México.

Una nueva mirada a la relación maestro-alumno desde el análisis del proceso de trabajo toma fuerte importancia política en la disputa por el control del proceso con la administración central del sistema educativo. En esta “batalla del conocimiento”, para la lógica mercantil, los productos escolares son matrícula y acreditación, es decir “alumno inscripto”, retenido en el sistema, y acreditado. Logros en bases de datos para los Bancos, archivos estadísticos, “*torrentes de papel*” -como diría Braverman antes de la informática-, cadenas de montaje en las que pasan datos captados sobre docentes y alumnos ... Producto burocrático, deshumanizado, resultado de la relación costo-beneficio pensada para el mercado del empleo y el control social.

Avancemos, entonces, en la definición de estos temas: escuela; relación docente-alumno; ¿qué es la escuela hoy?; ¿cuál es su sentido y significado?; ¿quiénes son los alumnos con los que convivimos?; comunicación; interferencia y diferencia; distancia generacional y social. No dudamos que una nueva e insospechada corriente de vida circula, resuelve, proyecta y sucede aquí, al lado nuestro... Conciencia difusa, futuro incierto, difícil de expresar. Niños y jóvenes, varón-mujer, adulto, trabajador, en tránsito por la escuela, a nuestro lado, ¿con nosotros?

Debemos pensar en alternativas con autonomía, con poder. Poder hacer con otros, con el otro de la relación esencial de nuestro proceso de trabajo: el alumno. En este contexto, debemos producir conocimientos, estrategias, alianzas, nuevos consensos, nuevas identidades, construir un sujeto popular histórico y nuevas relaciones sociales en el trabajo.

Debemos admitir aquí que la problemática de la división social del trabajo al interior de la escuela y en el sistema educativo no está muy estudiada. Esta temática podría conformar una otra categoría de análisis.

Volvamos al maestro. Como dice Susan: *los gobiernos de la educación han dejado caer en él todo el peso de las modificaciones impuestas*”, también todas las culpas y las responsabilidades. Los docentes hablan de “responsabilidades en negro” no computables ni codificables; de mandatos verbales; de ordenamientos sin legalidad, casi extorsivos; de obligaciones para con el sistema para poder permanecer en él; de aprobar al alumno y de retener la matrícula.

Desde los años ochenta hemos señalado la existencia –revelada por investigaciones epidemiológicas médico-psicológicas- de una creciente “fatiga residual” en los docentes tanto varones como mujeres, pero con mayor gravedad en estas últimas. Una inercia defensiva que ha vuelto gris y sin expectativas a un gran sector de trabajadores de la educación. Anestesiados y tratando de pasar sin ser vistos, cansados, absorbidos por el presente y sin preguntas sobre el futuro.

Una importante investigación llevada a cabo por el sindicato brasileño CNTE nos muestra con claridad cómo están “quemados” o “fundidos” un significativo número de docentes en Brasil (el síndrome de *burnout*, en la denominación inglesa).

Tanto en Brasil como en México y Argentina, oímos a diario en las escuelas, en los cursos de capacitación, en las entrevistas psicológicas, a los docentes comentar: “basta!”; “no va más!”; “me borro”; “ya ni modo, qué va! (...); “no me hago más mala sangre”; “que hagan lo que quieran”(…); “no doy más, me quiero ir de la docencia (...)pero no hay trabajo!”.

La situación concreta de enfrentamiento contra los gobiernos de la educación, contra las privatizaciones apoyadas en la lógica de la administración mercantil del trabajo, exige un esfuerzo gigantesco para todo el sector laboral docente “militante”. “Nadar contra la corriente” requiere un replanteo del trabajo cotidiano y un fuerte control sobre los tiempos y espacios más productivos de la jornada laboral. Esto hace muy difícil el desarrollo de una capacidad de lucha colectiva y la estrategia política necesaria para librar “la batalla del conocimiento”.

Recuperar la condición de trabajador creativo, de intelectual, de autor, de productor de conocimientos nuevos en un proceso colectivo y consciente; identificar y valorar el verdadero producto del trabajo docente, son exigencias que los tecnoburócratas del sistema educativo esperan que los maestros cumplan aunque ellos nunca conseguirán realizar. Como dice Tomás Tadeu da Silva, los tecnócratas “*ejercen la exclusión sin culpa*”. Para ellos, lo humano es el error. Hemos comprobado abundantemente que sólo esperan resultados: “Haga lo que pueda con lo que tiene, nosotros evaluamos al final”.

La desregulación produce conocimiento. ¿Quién se lo apropia y para qué? ¿Cómo se produce conocimiento en condiciones adversas? Hay interesantes avances en el estudio del “factor humano” en el trabajo desde el lugar del trabajador. En Francia, Dejours, y en Argentina Malfé y otros psicólogos y psicoanalistas con los que CTERA está trabajando el tema. Resulta necesario avanzar en esta dirección, definir “lo real del trabajo docente”, lo cual es vital para el rescate de la subjetividad del trabajador. Debemos recuperar la historia del oficio para conocer a fondo las problemáticas surgidas en esta nueva e inquietante etapa.

Penas, sufrimiento psíquico, malestar docente. Un profundo estudio sobre estas temáticas ha problematizado toda la investigación sobre el trabajo docente en

CTERA desde 1998/99 hasta la actualidad. En dicho trabajo, la relación docente-alumno recuperada desde la cultura, desde el deseo re-conocido y re-apropiado, ocupa un lugar central.

Tal como señala Marta Santore en su trabajo "El malestar docente": "*Si elegimos decidir, hacemos acto, practicamos una cierta libertad en lugar de proclamar su derecho, y comenzamos a dejar el sometimiento y sus efectos de sufrimiento y sacrificio*".

Aquí se pone en tensión el análisis del par: libertad-necesidad. Desde otra dimensión, la escuela y los nuevos consensos.

Es importante reconocer que han sido los riesgos y la falta de seguridad lo que llevó a la sociedad civil –padres y organizaciones comunitarias– a tomar conciencia de que ellos son los que deben "cuidar" la escuela, ya que el Estado no sólo la abandonó, sino que intenta convertirla en un negocio rentable.

Una escuela pública, hoy, puede ser tan peligrosa como un avión. Las escuelas carecen de tareas de mantenimiento, no se cumple con ninguna norma vigente de seguridad: no existen pararrayos, extinguidores, puertas de emergencia. Los docentes con su cuerpo, con su energía, con su atención exigida al máximo están en emergencia.

"*Si el padecer se pone en relación con su dimensión social, dejará de ser pensada su emergencia del lado sólo de la debilidad o de la fragilidad individual*" -sostiene Iris Valles en el trabajo "El malestar docente".

El conflicto social entró a la escuela. Es su lugar naturalizado, invisible. Debemos hacerlo visible, develarlo, hacerlo realidad concreta encarnada en alumnos y docentes. Este también constituye un conocimiento que debemos construir.

Al lado nuestro, también suceden otros procesos (¿o proyectos?) que acuden al análisis comprometido, que procuran rescatar la dignidad humana y la búsqueda de justicia social, como por ejemplo el Zapatismo y los campesinos indígenas chiapanecos en México, y el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil.

Somos defensores de la escuela pública; de la reconstrucción de una sociedad civil en movimiento; de un sindicalismo de nuevo cuño en Brasil y Argentina (CUT y CTA); de la constitución de alianzas y acuerdos entre docentes y organizaciones sociales en defensa de la vida y los derechos humanos; del respeto por la diferencia; y de la rebelión, ante una desigualdad que ya es intolerable.

¿Qué distancia tienen con esta escuela en que vivimos, con este trabajo que realizamos? Resistimos a ser empleados para excluir, para destruir identidades, culturas, tierra y vida. Los recursos de lo humano del trabajo están en el orden de la cultura, dice Dejours. Pero, como nos alerta Santore, "*En la decadencia se devela la fetichización. Los humanos somos tratados como objetos y éstos como humanos*".

Hay mucho para asimilar y compartir con los movimientos zapatista y de los sin tierra, mucho camino para enlazar proyectos y realidades. La escuela tiene un lugar importante en ambos. La producción pedagógica y educativa del Movimiento Sem Terra no queda al margen el tema en el Ejército Zapatista, con sus definiciones de género en una ética concreta, sus profundos análisis y defensa del derecho indígena para una construcción social autónoma. El hostigamiento permanente a estas comunidades hace difícil a los pueblos de los territorios zapatistas defender su escuela y sus maestros. Como sugiere Susan, estos movimientos nos llevan a repensar “la alternativa”, para construir el poder social.

En este escenario nos preguntamos, ¿qué fuerza social constituimos los docentes y los investigadores comprometidos con las luchas en el continente? ¿Hay posibilidad de construir una contrahegemonía (una fuerza contrahegemónica)? ¿Es realizable un Movimiento Pedagógico desde abajo y desde adentro? ¿Es posible susstraerse de los mandatos burocráticos y del empleo estable con “obediencia debida”?

La construcción de alianzas sólidas con otros sindicatos, con desocupados y movimientos sociales de defensa de la tierra; de propuestas de desarrollo sustentable y de gran cantidad de organizaciones comunitarias, vecinales y culturales ha puesto de manifiesto que en medio de la enorme destrucción de puestos de trabajo, de la creciente precarización y flexibilización laboral, el trabajo docente aparece como “salvado y salvador”.

El trabajador de la educación (propietario del cargo o de la base, diría un mexicano) -cuya aproximación estadística nos daría una mujer casada de cuarenta años de edad y quince de antigüedad– es normalmente sostén de un grupo familiar en el que hay más de un desempleado reciente o un desocupado que busca trabajo sin éxito, de sus hijos e hijas, de su padre o su madre. Así se vive también la exclusión del nuevo mundo del trabajo.

El trabajo docente es, sin duda, un trabajo precarizado, en donde muchos derechos se han perdido, pero parece ser mejor que otros... Esta situación obliga a los docentes a adquirir nuevos posicionamientos en el conjunto del movimiento de los trabajadores.

Para finalizar, quiero hacer un comentario sobre la experiencia que desde CTERA llevamos a la Conferencia de la Red SEPA (Red Social para la Educación Pública en las Américas) que se realizó en Quito en octubre de 1999. Dicho encuentro reunió sindicatos docentes y organizaciones populares del continente. A partir de nuestro trabajo presentado “Trabajo docente y Salud Laboral” -que está a vuestra disposición para su lectura- propiciamos la constitución de una Red de Investigación del Trabajo Docente que conectará a investigadores, sindicalistas, profesionales y docentes. La necesidad de dar cohesión a una acción político-sindical continental constituye un estímulo para convocar a los participantes de esta reunión a trabajar para su conformación.

## **Bibliografia**

Valles y Santore 1999 “El malestar docente”, *Ensayos y Experiencias* (Buenos Aires- México: Editorial Novedades Educativas) N° 30, Septiembre.

Dejours, C. 1998 *El factor humano* (Buenos Aires: Editorial Lumen-Humanitas).

Codo, W. (comp.) 1999 *Educação, carinho e trabalho* (Brazil: Vozes, Petrópolis).

## **Nota**

“El malestar docente” en las citas de Valles y Santore corresponde a la revista *Ensayos y Experiencias* (Buenos Aires - México: Editorial Novedades Educativas) N°30, septiembre de 1999. Nos hemos referido también a Dejours, C. *El factor humano* (Editorial Lumen-Humanitas Buenos Aires) 1998. La investigación realizada en Brasil sobre *burnout* en educadores ha sido desarrollada en: Codo, W. (org.) *Educação, carinho e trabalho*, Vozes, Petrópolis, 1999.