

El trabajo docente en la institución escolar

La apropiación-enajenación del proceso de trabajo
docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales

The teaching task in educational institutions

*The appropriation-alienation of the teacher's work
process in the context of the neoliberal educational reforms*

Rodrigo Cornejo¹

Resumen

El objetivo del presente artículo es analizar el trabajo docente en la institución escolar desde la óptica de los procesos de enajenación y apropiación del trabajo (como proceso y como producto).

Para ello, se hará primero una breve revisión de los conceptos de trabajo y alienación planteados por K. Marx y de los aportes realizados por G. Mendel al problema de la apropiación del acto de trabajo.

Posteriormente se analizará el trabajo docente, distinguiendo el producto de éste, su proceso y la institución educativa donde tiene lugar.

Para finalizar, se revisará el actual contexto de reformas educativas neoliberales en América Latina y la manera en que éstas afectan la labor educativa, el trabajo docente y sus procesos de enajenación y apropiación.

Palabras clave: Trabajo docente, profesionalización, enajenación, apropiación del trabajo.

Abstract

The aim of the present article is to analyze the teaching labour at schools, from the view of the processes of alienation and appropriation of the work (as process and as product).

It will review the concepts of work and alienation raised by K. Marx and the contribution of G. Mendel to the problem of the appropriation of the act of work. It then analyzes the teaching task, differentiating the product of the work, its process and the educational institution in which it takes place.

Finally, it reviews the current context of neoliberal educational reforms in Latin America and the way in which may affect the educational labour, the teaching work and the processes of alienation and appropriation.

Key words: Teaching work, professionalization, alienation, appropriation of the work.

¹ Académico Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. Coordinador para Chile de la Red Latinoamericana de Estudios sobre el Trabajo Docente-ESTRADO

1. Trabajo, alienación y recuperación del proceso productivo

1.1. La importancia del trabajo en la vida humana

La importancia del trabajo en la vida humana es un hecho reconocido desde los tiempos más antiguos de la humanidad². No obstante, son los planteamientos de Marx y Engels, en siglo XIX, los que intentan darle una explicación científica y coherente al fenómeno del trabajo en general y del trabajo capitalista en particular. Para estos pensadores, el trabajo es lo que funda al Hombre³ en todas las esferas de su vida, incluida obviamente la cultura, su resultado más claro. La actividad productiva (el trabajo), entonces, es la “vida de la especie”, la actividad vital del Hombre (Ollman, 1971).

Desde esta concepción, el proceso de trabajo es “...la acción humana con vistas a la producción de valores de uso y la apropiación de sustancias naturales para los requerimientos humanos...” (Marx, 1867, pp.183-184). Para Marx, el valor de uso de un artículo cualquiera es, en esencia, “...su capacidad para servir al propósito con el cual fue hecho” (Ollman, 1971, p.125). En esta concepción, “la religión, la familia, el Estado, el derecho, la moralidad, la ciencia, el arte, etc. no son sino modos particulares de producción”. Podríamos agregar la educación a esta larga lista de “productos” del trabajo humano (Marx, 1844, p.103).

El trabajo implica una transformación de la naturaleza y le demanda al Hombre un papel activo que no pone en juego en ninguna otra esfera de su vida. En efecto, dice Marx, “...debemos tener de antemano una idea de lo que queremos hacer, saber cómo hacerlo y poder concentrarnos en su producción. No hay ninguna otra actividad que exija tanto” (Marx, 1844, p.75). Por otra parte, el trabajo es una necesidad para el Hombre, la necesidad de contar con medios para consumir sus capacidades. No sólo es una forma de superar las limitaciones que le impone la naturaleza, sino que es un vehículo de expresión de sus capacidades combinadas (Ollman, 1971, p.128). Al actuar sobre el mundo

² Mastrajr llama la atención respecto de que en la Biblia el trabajo es concebido como un castigo para el hombre derivado de su naturaleza pecadora (Mastrajr, 2002).

³ Obviamente utilizamos la palabra Hombre como sinónimo de Ser Humano. Ambas expresiones contienen un sesgo de género masculino. Utilizamos la expresión Hombre al no encontrar otra expresión sencilla y no sesgada del concepto trabajado. Hacemos esta aclaración al comienzo del artículo, para no detenernos en su posterior desarrollo.

externo y modificarlo, el hombre modifica su propia naturaleza, “desarrolla sus poderes dormidos y los obliga a acatar su dominio” (Marx, 1867, p.177).

Sólo a través del trabajo concreto el Hombre desarrolla todas sus potencialidades, pero además, sólo a través de éste, el Hombre se constituye como Hombre.

1.2. Subjetividad y trabajo

El trabajo es fundamental para que el Hombre se constituya como tal. El trabajo es productor y condicionador de *subjetividad* (Mastrajt, 2002).

La necesidad de transformar la naturaleza es una necesidad *psicológica* del Hombre (en el sentido de que constituye su psiquismo). Se trata de transformar la naturaleza, el medio, en función de una transformación interior. Primero pienso, construyo una representación interna, y después actúo, materializando externamente esta representación⁴. Lograr un objeto satisfactorio, de acuerdo a mi representación previa, fortalece el *yo* de las personas. Podríamos decir entonces, que el trabajo es fundamental para la construcción del *yo*, para la construcción del individuo.

Surge la idea, que retomaremos más adelante, de que el trabajo tiene una importante función en la constitución de una *psiquis* sana o enferma. El psiquismo humano depende de las múltiples relaciones que establece la persona con su trabajo.

Lamentablemente, siguiendo a Marx, el trabajo en las sociedades capitalistas se encuentra profundamente alienado.

1.3. Trabajo alienado

En las relaciones de producción capitalistas, el Hombre es separado de su trabajo, no tiene injerencia respecto de lo que produce, ni sobre la manera en que lo hace. Así, la actividad vital (humana) por excelencia, queda separada del Hombre. La *manifestación humana* queda bajo el imperio de un poder inhumano: la racionalidad de la producción capitalista (Marx, 1844).

⁴ Hablamos de una temporalidad lógica, no hay que considerar esta afirmación desde la perspectiva de la temporalidad lineal, eso en Marx es muy claro.

Se produce una ruptura fundamental de elementos interconectados por definición: el Hombre y su actividad; el Hombre y la naturaleza. Se separan las condiciones inorgánicas de la existencia humana con respecto a su existencia activa, separación que sólo se consume en la relación entre el trabajo asalariado y el capital (Marx, 1844). Marx lleva bastante lejos su análisis cuando afirma que, de esta forma, "...todo es en sí mismo distinto de sí mismo..." (Marx, 1844, p.126). La persona despojada de su trabajo es, para Marx, una "abstracción", un "remedo", un factor aislado de la totalidad social. Los productos "abstractos" también se transforman: la industria, la propiedad, la religión "...a la larga cobran vida independiente, cobran necesidades que el individuo se ve obligado a satisfacer y queda anulada por completo la conexión primitiva" (Ollman, 1971, p.163). Lo que es trabajo aparece como algo ajeno, externo y apropiado por otro. Ese otro es quien define la forma que tomará el trabajo, su intensidad y duración, el tipo y número de productos a realizar, las condiciones laborales, el tipo de relaciones sociales a establecer en torno a la actividad del trabajo.

Marx define cuatro grandes formas de alienación del Hombre: respecto de su producto, respecto de su actividad productiva, respecto de otros hombres, respecto de la especie humana. Nos referiremos brevemente a las dos primeras, por ser las más relevantes para los efectos del presente análisis.

1.4. Alienación del Hombre con su producto de trabajo

El Hombre se relaciona con el producto de su trabajo -que es trabajo objetivado-, como si éste le fuera ajeno, no pudiendo disponer de él. Pese a que el Hombre está en el objeto de su producción, éste le resulta exterior. Por otra parte, el producto ejerce poder sobre el trabajador, los productos controlan a quienes los producen. Marx dirá que los medios de producción emplean al obrero. La vida del trabajador es una "forzada respuesta" a las exigencias de los propios productos creados por el Hombre. El trabajador es retribuido con lo mínimo necesario para que pueda seguir produciendo. La pauperización del trabajo docente en América Latina bien puede ser entendida en esa dirección (Gentili, 2002).

Para efectos de este análisis sobre el trabajo docente, es importante hacer notar que la alienación del Hombre con respecto a su producto es más difícil de apreciar en los sectores abocados a la producción de servicios, como es el caso del *producto-conocimiento* del trabajo docente (Martínez, 2001).

1.5. La relación del Hombre con su actividad productiva

El Hombre no tiene injerencia respecto de la forma en que se organizan las relaciones sociales para realizar la producción. De esta forma, el trabajo se hace externo al trabajador: no pertenece a su ser esencial. En palabras de Marx, el trabajador sólo se siente a sí mismo fuera del trabajo, y en su trabajo se siente fuera de sí mismo. Su trabajo es forzado.

1.6. Movimiento de apropiación del acto. La posibilidad (y necesidad) de recuperar el trabajo alienado

Gerard Mendel, destacado psicoanalista y sociólogo del trabajo francés, tomando como punto de partida el psicoanálisis, realiza una interesante teorización respecto de la posibilidad (y necesidad) del Hombre de recuperar o reapropiarse de “porciones” del trabajo alienado (Mendel, 1993, 1972). Según él, existe una fuerza de carácter antropológico “...que se expresa de manera no conciente dentro de la dimensión psíquica y que incita al sujeto a ‘apropiarse’ del acto voluntario y conciente que realiza, de la actividad que desarrolla” (Mendel, 1993, p.21), del trabajo.

Es la “... integridad corporal y psíquica” la que resulta mermada por la exteriorización del acto desde el sujeto. De ahí la vehemencia que observa Mendel en el impulso por apropiarse del acto de trabajo (Mendel, 1993).

Esta fuerza de reapropiación es denominada *movimiento de apropiación del acto*, el cual apuntaría básicamente a dos objetivos:

- Apropiación del control del **proceso de trabajo**, incluida la forma que adquiere la división social del trabajo.
- Apropiación de los **efectos del trabajo**, del producto.

Para este autor, el *movimiento de apropiación del acto* depende del desarrollo de la conciencia de lo social por parte del sujeto, de su capacidad para reconocer el lugar real que se ocupa en la sociedad, así como las relaciones sociales en las que se está inmerso, especialmente aquellas que “determinan” el trabajo y que, por definición, pertenecen al orden de lo implícito (Mendel, 1972). Desenvolverse en este plano es lo que Mendel denomina *psicosocialidad* (Mendel, 1993).

Situarse en este registro de la *psicosocialidad* implica superar el primer registro construido por el psiquismo individual en su historia

familiar. Este se estructura en torno a las fantasías inconscientes, las imágenes parentales y la trayectoria del Edipo (Mendel 1993, 1972). Implica ser capaz de "...escapar de la dependencia del Gran Sujeto internalizado (las imágenes parentales)", de romper con el lugar paterno, de superar lo que Mendel denomina el modelo *psicofamiliar* (Mendel, 1993). Este paso requiere, de parte del sujeto, el repensarse como ser humano y modificar su visión de mundo, requiere de un cambio de conciencia.

La modalidad concreta en que aparece el *movimiento de apropiación del acto* en el sujeto es colectiva en el seno de su grupo de trabajo y como confrontación con la organización del trabajo respecto de la autoridad internalizada. Una complicación permanente en este proceso de cambio de conciencia, que por cierto nunca puede darse por resuelto de manera definitiva, es que el modelo *psicofamiliar* tiende a reproducirse. Se trata de un modelo asentado en el psiquismo de todos nosotros y que intentará filtrar a través suyo las complejidades del mundo externo y de las relaciones sociales.

Los trabajadores no pueden ser autónomos e intentar apropiarse de su trabajo si reproducen *su* estructura familiar en las relaciones sociales del ámbito laboral. Cuando esto ocurre, se distorsiona la realidad y aparecen culpas, miedos y fantasías inconscientes.

El movimiento de apropiación del acto tiene lugar en la realidad exterior, que para el inconsciente es, y siempre será, la familia de origen del sujeto. Avanzar en el mundo exterior, desde el registro *psicofamiliar*, es materializar un acto de agresión hacia los padres. Señala Mendel que "una cadena inconsciente liga todo ataque a la autoridad, desde la fantasía de destrucción de la madre arcaica (y correlativamente de destrucción de sí mismo) por parte del lactante frustrado y agresivo, hasta la fantasía edípica de castración del padre" (Mendel, 1993, p.212).

El *movimiento de apropiación del acto* no sólo genera culpas y fantasías inconscientes por tratarse de una "fuerza antropológica" profunda, es también tremendamente placentero⁵. Visto desde su opuesto se puede decir que, si el trabajador no tiene ningún control sobre el proceso de trabajo, no hallará placer al actuar, perdiendo interés y motivación por éste.

Resulta interesante la reflexión que desarrolla Mendel desde su disciplina como psicólogo del trabajo, respecto de los efectos de la falta de control sobre los procesos laborales: "...cuanto más bloqueado esté el

⁵ Tiene que ver con la pulsión por el dominio, el éxito y la realización.

movimiento de apropiación del acto poder, tanto menor será el interés por el trabajo en sí mismo...” (Mendel, 1993, p.183). En esa misma línea, afirma que la salud psicosocial en el trabajo sólo puede nacer de un proceso de interacción entre el sujeto y las relaciones sociales laborales (Mendel, 1993). Por lo tanto, todo trabajo de salud mental laboral implicará modificar las condiciones organizacionales del trabajo.

Aparece particularmente provocador su planteamiento al poner sobre el tapete la posibilidad y necesidad de recuperar –al menos parcialmente- el trabajo alienado.

Con esta doble perspectiva de posibilidad y necesidad de recuperación del trabajo alienado, quisiera adentrarme en el fenómeno del trabajo docente.

2. Las instituciones educativas escolares y el control del proceso de trabajo docente

2.1. La institución educativa escolar

Las condiciones materiales y concretas en que se realiza el trabajo generan las posibilidades de pensarlo y, eventualmente, de modificar las formas de relacionarse con él. Resulta entonces necesario, antes de analizar el trabajo docente, volver la mirada hacia la institución en la cual éste se lleva a cabo.

La sociedad capitalista no sólo necesita generar acumulación de capital, sino también producir o reproducir las relaciones sociales que generan tal acumulación. Un papel clave en este proceso de reproducción lo cumplen las llamadas instituciones socializadoras. Instituciones que proveen a las personas de las experiencias interpersonales significativas, a través de las cuales van adquiriendo las habilidades y actitudes necesarias para lograr la integración normativa -el “ajuste social”-, asegurando así la continuidad de la formación social (Cancino y Cornejo, 2001).

Las instituciones escolares, en tanto instituciones socializadoras por excelencia tienen, desde su creación misma, una clara funcionalidad reproductiva y legitimadora del sistema social. Esta funcionalidad *estructural* ha sido estudiada de manera bastante profunda desde los años '60 por la sociología de la educación y podríamos decir, de manera bastante esquemática, que tiene que ver con la legitimación (naturalización) de las formaciones sociales humanas históricas y con la construc-

ción, en las nuevas generaciones, de las disposiciones y actitudes necesarias para insertarse (o excluirse) en el sistema, en sus tres dimensiones clásicas: la técnica-económica, la sociopolítica y la cultural-ideológica (Giroux, 1983; Apple, 1997; Redondo, 2000).

Estos particulares aprendizajes escolares, se realizan en la historia de interacciones sociales que establece el alumno a lo largo de su vida académica, en la “cultura vivida” por él en estos años fundamentales de su vida, en lo que se conoce como *currículum oculto*⁶ (Apple, 1997).

No pretendo sostener una posición estructuralista determinista sobre la institución escolar. Los procesos de reproducción social y cultural nunca son completos y se pueden encontrar “elementos de oposición parcialmente realizados” (Giroux, 1983). En la escuela conviven los rasgos del modelo hegemónico de la institución escolar de nuestro tiempo (separación entre sujeto que enseña y sujeto que aprende, entre el conocimiento y la ignorancia, entre el sujeto y el objeto del aprendizaje, entre el pensar y el sentir, procesos de evaluación que son más bien de control, etc.) con prácticas que tienen por objeto modificar dicho modelo (Schvarstein, 1999). Sin embargo, quiero hacer notar que esta funcionalidad *estructural* de la institución escolar, así como las contradicciones que de ella emanan, siempre será el piso sobre el cual se articula la labor docente, constituyendo un elemento fundamental de la expropiación de su proceso de trabajo, pues se trata de una dimensión de la tarea pedagógica que no suele aparecer a la vista de los docentes.

Lo que el trabajador de la educación no logra ver la mayoría de las veces, es la violencia implicada en este aspecto de la formación escolar y las contradicciones que ella genera entre el discurso público y las dinámicas internas de la institución. El trabajo real choca con la norma, se contradice y genera la imposibilidad de realizar lo prescrito. Esto se constituye en uno de los núcleos del sufrimiento psíquico de los docentes.

Schvarstein, siguiendo a Foucault, hace una interesante descripción de las instituciones educativas como siendo parte de las instituciones sociales *totalizadoras*, aquellas marcadas por la obligatoriedad de los vínculos y de la mayoría de las interacciones que se establecen en su interior. Para este autor, existen rasgos de “totalización” desde el mo-

⁶ Aquellos aprendizajes que no están explicitados en el currículum escolar formal y que poseen una notable carga ideológica.

mento en que se obliga a la permanencia de los alumnos durante tiempos prolongados en un mismo espacio de juego-trabajo bajo una autoridad única y en compañía de muchos otros a los cuales se les da el mismo trato (Schvarstein, 1999)⁷. Todas las actividades están (o pretenden estar) programadas en el marco de un plan racional deliberadamente concebido para el logro de los objetivos propios de la institución.

Como en toda situación de convivencia cerrada, la “intensidad afectiva” de los vínculos que se establecen al interior de la institución educativa es muy alta. Esto es así tanto en las relaciones jerárquicas (directivos-docentes, profesor-alumnos, etc.) como en las relaciones entre pares (profesores y alumnos). En ese sentido, como lo plantea Fernández, “...el aspecto de mayor significación en la vida escolar tiene que ver, en la mayoría de los casos, con los afectos y las vicisitudes de la aceptación o el rechazo social, no con la tarea de aprendizaje” (Fernández, 1994, p.27). Este rasgo de la institución escolar totalizante fortalece, en su interior, la tendencia a la imposición del modelo *psicofamiliar* descrito por Mendel.

Como en muchas instituciones “totales”, existen dos mundos social y culturalmente distintos: el de las autoridades (directivos y profesores) y el de los que deben obedecer (los alumnos y, dependiendo de la dimensión analizada, los profesores). Estas diferencias se expresan de múltiples maneras. Una de las más potentes es la creación de lenguajes diferentes que facilitan la comunicación al interior de un estamento, pero que la dificultan entre ellos. Esta división técnica de roles será uno de los factores necesarios de modificar en cualquier intento de reapropiación del trabajo docente.

El autoritarismo es otro rasgo que caracteriza estas relaciones institucionales. Es una forma de “estructuración de las relaciones de poder entre los diversos actores” escolares, en las cuales se prescinde de la participación real de los docentes y alumnos en las decisiones acerca del desarrollo cotidiano de las actividades (Edwards et al., 1993, p.26). El estilo autoritario y la falta de participación niega los saberes previos que poseen tanto los docentes como los alumnos, los que, en su mayoría, son construidos fuera del espacio escolar.

Otro rasgo central de esta organización cerrada es la administra-

⁷ En su obra “Vigilar y Castigar”, Foucault plantea que el modelo de convivencia que se establece en los modernos centros penales marca las características de otras instituciones modernas como los hospitales y las escuelas (Foucault, 1976).

ción de disciplina. Esta adquiere tal estatus en sí misma, que se hace extremadamente difícil plantear una reflexión consciente sobre ella. Más difícil aún resulta su modificación de común acuerdo. La disciplina es administrada desde la “normatividad”, es decir, mediante la distribución y manipulación de recompensas y sanciones simbólicas, buscando el consentimiento moral de parte de los alumnos (previa internalización de las normas); o bien desde la coerción y la represión, apoyándose en la aplicación o amenaza de aplicación de sanciones físicas, en la generación de frustraciones o en el control forzado de satisfacciones.

La administración de disciplina demanda la inversión de una gran cantidad de energía y determina la mayoría de los espacios cotidianos de la escuela, desde el aula, hasta los recreos y reuniones técnicas.

2.2. El producto del trabajo docente

Definir el producto del trabajo docente, el valor de uso de la educación, no resulta fácil ni exento de contradicciones.

Una primera complicación proviene de la dificultad para definir los productos de las instituciones abocadas al área de *servicios* en la producción humana, tales como la educación. Martínez adelanta una definición al plantear que el producto de este trabajo es un *producto-conocimiento*. Ese sería el valor de uso producido en la institución educativa (Martínez, 2001).

La naturaleza de este producto, obviamente, hace más difícil “seguirlo” en su recorrido social una vez producido: ¿dónde ve el trabajador de la educación el producto de su trabajo?: ¿en las mediciones instauradas por el nivel central?, ¿en la “felicidad” de quienes fueron sus alumnos?, ¿en los indicadores mundiales sobre productividad en el trabajo? La respuesta no es simple.

En todo caso, resolver esta pregunta nos lleva hacia la segunda gran complicación para definir el *producto-conocimiento* del trabajo docente. Ésta tiene que ver, en términos sencillos, con la pregunta acerca de ¿qué es calidad en la educación? y ¿a quién le corresponde definirla?

Se trata de un debate muy amplio que no podemos abordar en el presente análisis y que también corresponde al ámbito de lo *naturalizado* en la institución escolar. Para efectos de este artículo, habría que decir que la definición de lo que es *calidad* en educación es una de las áreas donde más claramente se manifiesta el carácter político del proceso educativo.

Desde agencias asociadas a instituciones financieras internacionales y desde los equipos “técnicos” de los gobiernos neoliberales, se impone una definición de *calidad* marcada por las cifras de matrícula y cobertura, así como por los logros estandarizados en un currículum asociado a los requerimientos actuales del mundo del empleo capitalista. Por otro lado, desde los docentes, la mayoría de las veces emerge una concepción de *calidad de la educación* asociada a la “formación integral” o “personal” del alumno.

Otro elemento fundamental de la reapropiación del trabajo por parte de los docentes, es ser capaces de abordar este debate desde cada institución, sin fundirse en el sistema educativo, o la menos no sin hacer conciencia al respecto.

Si el *producto-conocimiento* que se espera lograr tiene que ver con el ideal de igualdad a través de la educación, de integración social de los jóvenes, de disminución de la exclusión, no podrá sino haber el sentimiento de enorme frustración por los resultados en América Latina. Estos indican que la universalización de la escolaridad, en la década de los noventa, tuvo un efecto redistributivo *inverso* sobre los ingresos *de la población* de la región (Gentili, 2002).

2.3. *El proceso de trabajo docente*

El proceso de trabajo docente, la forma en que se organizan las relaciones sociales del mundo del trabajo para generar el *producto-conocimiento*, está determinada, de manera directa e indirecta, por la definición que se tenga de este producto.

Más arriba hicimos referencia a la manera en que la institución escolar está determinada, pautada en el uso del *tiempo y el espacio*, por las tareas de producción. Se trata, además, de una delimitación que no ha variado en lo sustancial desde los inicios de la institución educativa escolar moderna, durante los siglos XVIII y XIX.

La forma de organizar la institución escolar aparece en el ámbito de lo instituido y *naturalizado* para el trabajador de la educación.

Sobre las relaciones del docente con sus procesos de trabajo tratará gran parte del siguiente apartado.

3. El trabajo docente en Chile y América Latina: algunas reflexiones a partir de las reformas educati- vas de las últimas décadas

3.1. Contexto: la revolución neoliberal y las reformas educativas impulsadas desde las instituciones financie- ras internacionales

Hablar de la “revolución” neoliberal en América Latina, con toda su secuela de recortes en gastos sociales, aumento de la inequidad, pérdida de la autonomía económica nacional, destrucción del estado (pseudo benefactor) y pérdida de garantías sociales, no es algo particularmente novedoso. Lo que intentaré hacer aquí es una breve referencia al impacto de estas políticas sobre los sistemas educativos nacionales y sobre el trabajo docente.

No resulta arriesgado plantear la tesis de que las reformas educativas latinoamericanas de las últimas dos décadas han sido impulsadas (económica e ideológicamente) fundamentalmente por agencias ligadas a las grandes instituciones financieras internacionales, particularmente el Banco Mundial y su sede regional, el Banco Interamericano de Desarrollo (Molina, 2000).

Desde la teoría del “capital humano”, las políticas de planificación de los organismos internacionales con respecto a la financiación educativa, han estado marcadas por lógicas que han transformado y redefinido el espacio escolar. Tomando como punto de partida la descripción que hacen Bestriz, Vásquez y Martínez (2000), enumeramos las principales transformaciones educativas implementadas, las que a su vez modifican el trabajo docente⁸:

- *La lógica de la privatización como la forma más eficiente de administrar la educación*: El caso chileno es muy claro. En los 17 años de gobierno civil, se han abierto cerca de 1.600 escuelas particulares y se han cerrado alrededor de 200 establecimientos municipales.

- *Aceptación de las desigualdades como algo inevitable*: Corolario obligado de la selección y segmentación del sistema escolar. El trabajo docente se ve determinado por la configuración estas nue-

⁸ La similitud de los procesos de reforma educativa de los años '90 en Latinoamérica dan cuenta de una sospechosa coincidencia entre las decisiones de los gobiernos nacionales y las directrices de las instituciones financieras mundiales.

vas escuelas empobrecidas. En ellas se configura una dinámica escolar que gira en torno a la violencia, la impotencia y la “pérdida de sentido” de la labor educativa, tanto para los docentes como para los alumnos.

- *Precarización y sobrecarga del trabajo docente*: Al año 2002, el sueldo real de los docentes en América Latina era un 35% menor del sueldo recibido en 1970 (Gentili, 2002).

- *Aumento del control externo especialmente a través de las “mediciones técnicas de calidad”*: Instauración de sistemas de medición de la calidad a través de pruebas estandarizadas, con sus consecuencias de homogeneización curricular.

- *Falsa autonomía o más bien desentendimiento estatal respecto de la educación*: En el caso de Chile, la municipalización de la educación.

- *Eficientismo y culpabilización de los docentes*: Imposición unilateral de una sola definición de calidad y valoración de toda institución escolar en la medida en que responda a tales parámetros. Utilización de un enfoque mecanicista y simplificador para analizar los fenómenos educativos. Los docentes son considerados individualmente como los responsables de los fracasos educativos, ignorando que los aprendizajes de los alumnos pasan por un conjunto de variables extra escolares y que, al interior de la escuela, están atravesados por la cultura vivida por los estudiantes. Por otra parte, el discurso oficial afirma que las escuelas “eficientes” no pierden horas de clases, por lo que los trabajadores docentes se ven expropiados de la posibilidad de pensar sus procesos de trabajo de manera grupal, condición ineludible para acceder a la dimensión de la *psicosocialidad* descrita por Mendel.

Específicamente, en el caso chileno, podríamos agregar:

- *Lógica de la competencia intra e inter escolar*: Publicación de rankings SIMCE y disputa por las subvenciones estatales.

- *Falta de democracia en la escuela*: Si bien se trata de un fenómeno característico de la institución educativa, los fundamentos filosóficos y jurídicos de nuestro sistema educativo son muy claros, en el sentido de que el poder de decisión está en manos de los dueños de los colegios, quienes pueden decidir si quieren o no incorporar la opinión de los actores educativos en la marcha de la escuela (Gobierno de Chile, 1989).

Tal como señalan Bestriz et al. (2000), plantearle nuevas exigencias a la institución escolar sin antes modificar sustancialmente su forma

de organización, redundante en que la variable de ajuste para que con la misma estructura se produzcan cambios curriculares, sea el trabajo docente. Este aumenta, se flexibiliza, se reconvierte, se hace polivalente⁹ y se intensifica (Hargreaves, 1996).

3.2. El docente y su proceso de trabajo: ¿cuánto poder sobre el acto de trabajo tienen los docentes?

La revolución neoliberal que describimos más arriba transformó aspectos sustanciales del trabajo docente y constituye el marco ineludible de la presente reflexión.

Un primer elemento general a destacar, es que los sistemas educativos latinoamericanos que nacieron bajo el alero de proyectos de desarrollo nacional durante la primera mitad del siglo XX, fueron destruidos y fragmentados. El Estado se desentiende de su rol tradicional en educación y lo deja en manos del mercado interno y externo. Sin embargo, como ya sabemos, la utopía de Hayek de que el mercado se regula por sí mismo, es sólo eso: una utopía. El poder de decisión sobre las transformaciones educativas radicales que se realizan radican, tal como esbozamos más arriba, en agencias dependientes de las instituciones financieras mundiales.

El caso chileno puede resultar ilustrativo respecto de la progresiva desestructuración del sistema nacional de educación. En nuestro país, a partir del año 1981, se inicia un proceso de traspaso de la administración de las escuelas públicas desde el Ministerio de Educación hacia las municipalidades. El objetivo declarado de este proceso fue producir una descentralización del sistema educativo. Hoy son muchos los especialistas y los actores educativos de base que plantean que este proceso se llevó a cabo sin contar con los recursos ni con las condiciones necesarias para su éxito y, lo que resulta más paradójico, sin una efectiva socialización del poder de decisión entre los actores escolares. Hoy, más que un sistema educativo descentralizado, podemos dar cuenta de un sistema privatizado, fragmentado y burocratizado.

La privatización de la educación chilena es un asunto conocido. La fragmentación del sistema se materializa en que hoy en Chile, como

⁹ La "polivalencia" del trabajo docente es un elemento recurrente en el discurso de los profesores que se quejan de tener que cumplir con muchos trabajos en uno: profesor, orientador, cuidador, psicólogo, asistente social, etc.

nunca antes en su historia, existen escuelas ricas para los ricos y escuelas empobrecidas para los pobres. Se trata de un fenómeno fortalecido por los procesos de selección de alumnos que ocurre en el mercado de la educación. La burocratización del sistema es un proceso que se da en la educación pública y sobre el que poco se habla. En la educación pública chilena existen por lo menos cuatro niveles de decisión: el nivel central del Ministerio de Educación, las direcciones y supervisiones provinciales del Ministerio de Educación, las corporaciones y direcciones municipales de educación y, finalmente, la escuela. Habría que agregar a los organismos consultores y ejecutores de proyectos específicos de mejora escolar. Estos pueden ser instituciones asesoras externas, principalmente universidades y centros “especializados” o, como en la mayoría de los casos, organismos dependientes del Estado, pero que no se ciñen a las directrices del Ministerio de Educación¹⁰.

Las directrices sobre temas técnicos y pedagógicos del trabajo docente siguen en manos del nivel central del Ministerio de Educación, a través de las reformas curriculares, los sistemas de evaluación y la promoción de prácticas pedagógicas. Las direcciones provinciales de educación están a cargo de supervisar (asegurarse de que ocurra) la ejecución de los programas emanados desde el Ministerio. La administración política, económica y administrativa está a cargo de las corporaciones y direcciones municipales de educación, las que, en la gran mayoría de los casos, carecen de una visión pedagógica sobre la labor docente (OCDE, 2004). En manos de corporaciones y direcciones municipales también queda la implementación del personal de trabajo docente (incluido paradoctentes y auxiliares) que conformará la planta de cada escuela específica. Las escuelas, los docentes y los alumnos quedan al final del proceso y pareciera que su labor simplemente es ejecutar, aplicar directrices ministeriales o municipales.

La descentralización así planteada, aparece más bien como un desentendimiento estatal y una burocratización del poder social que queda distribuido en varios organismos burocráticos a los cuales resulta difícil “exigirles” la reapropiación del poder de decisión.

¹⁰ Estamos hablando de programas de prevención de drogas, de promoción de la salud mental, de prevención del contagio del SIDA y la ejecución de un sinnúmero de programas específicos que inundan el trabajo docente cotidiano, ignorando el conjunto de su labor educativa.

La pregunta que habría que plantearse es, si un grupo de profesores de una escuela pública decide hacer modificaciones a la organización del trabajo pedagógico –por ejemplo, modificación de los horarios curriculares-, ¿tienen más o menos autonomía para decidir que antes de la “descentralización”?

3.3. Consecuencias de la enajenación del acto de trabajo docente: el malestar docente

Desde los años ochenta existe evidencia, a través de investigaciones epidemiológicas médico-psicológicas, de la existencia de elevados niveles de desgaste y estrés entre los docentes latinoamericanos (UNESCO, 2005; Valdivia, 2003). Se trata de una “creciente fatiga residual en los docentesuna 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” (Martínez, 2000, p.217).

El malestar de los docentes se expresa en enfermedades laborales, padecimiento psicológico e incluso aumento de las enfermedades psiquiátricas. En Chile, un informe epidemiológico encargado por el Ministerio de Educación a la Facultad de Medicina de la Universidad Católica, revela, entre otras cosas, que los docentes triplican las tasas de depresión, angustia y crisis de pánico de la población adulta chilena (Valdivia, 2003).

Ya hace más de veinte años Mendel y otros psicólogos del trabajo plantearon que la enajenación del trabajo en el capitalismo genera pérdida del placer y una intensa frustración. Mendel habla de la “enfermedad de falta de poder” que afecta al trabajador moderno (Mendel, 1972). En ese mismo sentido, es interesante el planteamiento de varios autores respecto de que sólo es posible mejorar la salud laboral cuando los trabajadores recuperan parte de control sobre su acto de trabajo (Mendel, 1993; Mastrajt, 2002; Martínez, 2001).

3.4. La reapropiación del control del proceso de trabajo docente

Tal como plantea Martínez, la disputa con la burocracia administrativa del sistema educativo es por el control del proceso de trabajo (Martínez, 2000). Es aquí donde los niveles centrales se resisten a ceder,

resulta más fácil conseguir una mejora salarial que recuperar espacios de control sobre el proceso de trabajo docente.

El control burocrático central se juega en la realidad de cada escuela y de cada aula. Es un elemento central para los organismos financieros internacionales y para los ministerios de educación. Sin embargo, aún permanece “oculto para la conciencia de muchos trabajadores de la educación y de gran parte de la investigación educativa. Visibilizarlo es un desafío teórico y político” (Martínez, 2001, p.5).

Como hemos planteado más arriba, las actuales relaciones del docente con su trabajo se han *naturalizado*. Hoy en día hacer explícito lo implícito cobra un peso primordial: la “... rutinización institucional, el carácter ambiguo y contradictorio de sus fines, la falta de tiempos para la reflexión, la dimensión oculta del curriculum, etc.” (Bestriz et al., 2000).

Pero develar, visibilizar estos procesos, no resulta fácil. Hay grupos que se benefician de este ocultamiento y que impedirán de distintas formas su develación. Además, toda socialización “diferente” de los nuevos ciudadanos es una amenaza para el poder, es la vivencia concreta de que se puede convivir de otra forma.

Por otra parte, aparecen aquí las trabas del pensamiento *familiarista* que plantea Mendel. A cambio de la expropiación del poder social se le ofrece al trabajador poder *psicofamiliar* sobre las clases subyacentes y desprovistas. En el caso del trabajo docente, estas son básicamente los alumnos.

Recuperar control sobre el proceso de trabajo implica para el docente renunciar al placer *psicofamiliar* (sentirse padres de los alumnos e hijos del Ministerio de Educación) en función del otro placer que significa recuperar su poder sobre la administración burocrática.

La dimensión *psicofamiliar* es fácilmente activada por la naturaleza misma del trabajo docente, que se basa en relaciones de ayuda hacia los alumnos y de intenso intercambio afectivo, en un contexto de sometimiento a la autoridad adulta.

Esta renuncia, sin embargo, es la única posibilidad de iniciar un camino de recuperación de la condición de trabajador creativo, de intelectual, de autor, de investigador del trabajo.

El trabajo en equipo docente, la constitución del profesorado como *clase institucional*, aparece como el primer paso de este proceso de recuperación. Luego vendrá una redefinición de las relaciones con otras *clases institucionales*, incluidos los alumnos, que muchas veces son portadores

del deseo de establecer nuevas formas de relación que superen el autoritarismo que ellos sitúan en el mundo adulto (en lo cual los docentes muchas veces les dan la razón). Una nueva mirada de la relación profesor-alumno es vital en la disputa por el control del proceso de trabajo con la administración central.

La tarea de emprender el camino de reapropiación de poder sobre el trabajo docente no es fácil, pero quizás el mismo momento histórico de reformas educativas continentales y la gran movilización nacional de estudiantes secundarios durante el año 2006, sean una posibilidad de cuestionar la “naturalidad” de la organización escolar.

Bibliografía

- APPLE, M. (1997). *Educación y poder*. Madrid: Editorial Paidós.
- BESTRIZ, S; VÁSQUEZ, A. & MARTÍNEZ, D. (2000). *Reforma educativa neoliberal y trabajo docente*. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina CTERA, www.ctera.org.ar.
- CANCINO, M. & CORNEJO, R. (2001). *La percepción del clima escolar en jóvenes estudiantes de liceos municipales y particulares subvencionados de Santiago*. Descripción y factores asociados. Memoria para optar al título de Psicólogo, Universidad de Chile.
- CASTRO, C.; NAVARRO, J.; WOLF, L. & CABROL, M. (1998). *La educación como catalizador del progreso. La contribución del Banco Interamericano de Desarrollo*, BID, www.iadb.org.
- DÍAZ, A. & INCLÁN, C. (2001). *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. CLACSO, www.clacso.org.
- EDWARDS, V. et. al. (1993). *El liceo por dentro*. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- FERNÁNDEZ, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Argentina: Editorial Paidós.
- FOUCAULT, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México: Editorial Siglo XXI.
- GENTILI, P. (2002). *Concepciones actuales de ciudadanía en América Latina*. Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa PIIE, Santiago.
- GIROUX, H. (1983). *Teorías de reproducción y resistencia*. U.S.A.: Bergin and Garvey Publishers.
- GOBIERNO DE CHILE (1989). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE*. Gobierno de Chile.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HAYEK, F. (1981). *Los fundamentos éticos de una sociedad libre*. Santiago: Centro de Estudios Públicos: www.cepchile.cl.
- MARTÍNEZ, D. (2001). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente*. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.
- MARTÍNEZ, D. (2000). *La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente*, en GENTILI, P. & FRIGOTTO, G. (comps.) (2000). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO. www.clacso.org.
- MARX, K. (1867). *El Capital. Crítica de la economía política. Libro I*. Cuba: Ediciones Venceremos, 1965.
- MARX, K. (1844). *Manuscritos económico-filosóficos*. México: Editorial Grijalbo, 1960.
- MATRAJF, M. (2002). *Subjetividad, trabajo e institución*. Artículos en www.psicologiagrupal.cl.
- MENDEL, G. (1993). *La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis al sociopsicoanálisis*. Argentina: Editorial Paidós.
- MENDEL, G. (1972). *Sociopsicoanálisis 2*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- MOLINA, C. (2000). *Las reformas educativas en América Latina: ¿hacia una mayor equidad?* Banco Interamericano de Desarrollo.
- OLLMAN, B. (1971). *Marx y su concepto del hombre en la sociedad capitalista*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, París y Ministerio de Educación, Chile.
- REDONDO, J. (2000). Fracaso escolar y funciones estructurales de la Escuela. *Revista de Sociología*, Universidad de Chile, N°14.
- SCHWARSTEIN, L. (1999). *Convivencia y organización escolar*. Ponencia en el seminario Convivencia escolar y mediación. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- VALDIVIA, G. (2003). *Estudio de la salud laboral de los profesores*. MINEDUC, PUC.