Doctorado en Humanidades

con mención en Educación

Tesis Doctoral

TEMA:

El tratamiento institucional del malestar subjetivo de docentes.

TÍTULO:

El dispositivo de tareas diferentes para docentes.

Un estudio interpretativo a partir de relatos biográficos

de docentes de nivel primario en la ciudad de Rosario.

* * *

Doctorando: *Mg. Claudio Altisen*

Email: claudioaltisen@gmail.com

Rosario, 24 de Julio de 2024

DECLARACIÓN JURADA

Quien suscribe, CLAUDIO JOSÉ MARÍA ALTISEN, D.I: 20.264.655, estudiante de la Carrera de Posgrado de Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, en calidad de autor de la Tesis titulada **EL DISPOSITIVO DE TAREAS DIFERENTES PARA DOCENTES.** *UN ESTUDIO INTERPRETATIVO A PARTIR DE RELATOS BIOGRÁFICOS DE DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO EN LA CIUDAD DE ROSARIO*, dirigida por DR. JOSÉ ANÍBAL ROMERO, expone, en carácter de DECLARACIÓN JURADA que el trabajo presentado para la evaluación de la Comisión Académica es de su autoría y que no ha sido previamente presentado para titularse en ninguna carrera de grado, posgrado o calificación profesional. En consecuencia, asume la responsabilidad de la originalidad del mismo y el cuidado al remitirse a las fuentes bibliográficas respectivas para fundamentar el contenido expuesto, asumiendo la responsabilidad de manera exclusiva frente a cualquier reclamo o demanda por plagio por parte de terceros.

Rosario, 24 de Julio de 2024.

firma

1.- Resumen.

En este trabajo de investigación entendemos a la escuela como una “máquina antropogénica”, en tanto que dispositivo productor de subjetividad. Ahora bien, aquí nos interesa concentrarnos en las condiciones subjetivas de los trabajadores de la educación producidas por la organización de su trabajo, y en atención a que, en verdad, cada educador transmite a los estudiantes lo que puede intentar consigo y, a su modo, dentro de la organización laboral en la que desarrolla su actividad.

En tanto que la tarea está prescripta por la organización, la cual requiere el aporte de los recursos subjetivos del trabajador, podemos decir que la organización del trabajo duele cuando desborda sobre el sujeto. Produce un “sobrante” de malestar subjetivo. Lo hace cada vez que pierde de vista que el trabajador no es un recurso de la organización. Precisamente, disponer de la capacidad de trabajo de otro, no equivale a disponer del otro. Razón por la cual adquiere relevancia el dirigir la mirada a la forma de organización del trabajo. No es lo mismo una organización establecida desde una visión mercantil y tecnocrática centrada en la gestión, que una que haga foco en la cooperación de los trabajadores en tanto que organizadores del proceso de trabajo. Esto resulta relevante para la salud mental de los docentes, porque el lazo social (lo relacional) resulta políticamente fundamental para comprender y tratar el sufrimiento de los trabajadores. Sin embargo, el dispositivo de tareas diferentes con el que el sistema trata a los docentes que solicitan “licencia psiquiátrica” (como suele decirse), se basa en una mirada desplegada desde el discurso médico hegemónico de cuño positivista que invisibiliza la “anomalía”. Funciona como un sistema cerrado y normalizador. No funciona como un dispositivo abierto, definido según el paradigma de “Salud Mental Comunitaria”. Por eso nuestro trabajo de investigación se orienta a destacar el lugar central de los trabajadores en la escena. Dicho de otro modo: intentamos interrogar al dispositivo de tareas diferentes deconstruyendo la mirada centrada en el Hospital, para construir un enfoque ligado a la hospitalidad, que resulte elucidado a partir de escuchar lo que habla en el dolor de los trabajadores de la educación.

En esta investigación intentamos no sólo analizar el funcionamiento del dispositivo, sino la función de su disfunción. Esto para darnos a pensar las posibilidades de aparición del lugar de sujeto como efecto de enunciado, en el orden de un cierto discurso productor de subjetividad. Por ese camino tratamos de pensar nuevos modos de gestionar entre los trabajadores unos “lugares-otros” de enunciación desde los cuales habitar las variadas y complejas situaciones del trabajo docente. Es decir que procuramos pensar los modos de operar sobre la comunidad educativa, para ayudarla a provocar cambios producidos por los propios sujetos que la integran.

Palabras clave: trabajo docente, malestar subjetivo, dispositivo heterotópico, salud mental comunitaria.

2.- Introducción.

En este trabajo vamos a investigar el dispositivo de tareas diferentes para docentes con licencia médica psiquiátrica. Abordaremos el estudio a partir de relatos biográficos de docentes en el nivel primario en la ciudad de Rosario, ya sea en escuelas de gestión estatal o privada. Lo haremos enfocándonos en la valoración del trabajo como práctica subjetivante, a partir del análisis crítico del dispositivo de tareas diferentes con el que el sistema educativo trata el malestar subjetivo de los trabajadores de la educación. Esto resulta pertinente, porque desde la sanción de la Ley de Salud Mental se estableció el marco legal de un proyecto político que define los problemas a atender, las prioridades y los principios bajo los cuales organizar las intervenciones, recuperando en todo caso el punto de vista del sujeto sufriente.

Historia nativa de la investigación.

El interés personal acerca del tema surge de la observación clínica de docentes excluidos "ad intra" del sistema. En concreto, considero que el dispositivo de tareas diferentes es un descriptor del malestar que observé entre mis colegas docentes, y en mi trabajo en consultorio como psicoanalista durante más de diez años. ¿Por qué investigar el dispositivo de tareas diferentes que el sistema dispone reglamentariamente como forma de tratamiento del malestar? Pues porque observo que ese dispositivo es el único lugar donde la situación personal del docente sufriente se encuentra cuerpo a cuerpo, de manera muy directa, con la situación institucional. Y en ese encuentro el malestar docente toma forma de ruptura e incertidumbre respecto de su identidad (acalla al hablante). Siendo, a la vez, signo de la crisis de un sistema que no parece brindar acompañamiento y sostén subjetivo. Lo cual resulta incoherente con al afán educativo del sistema.

Justificación.

Este proyecto de investigación está basado en un enfoque hermenéutico-crítico, desplegado desde la mirada psicoanalítica. Se propone, a través de un estudio interpretativo en el que van a intervenir docentes de nivel primario, para ayudarnos a comprender (desde su propio relato) el modo institucional de tratar los efectos del funcionamiento del malestar de los docentes en sus lugares de trabajo. Para eso se llevará a cabo un análisis prospectivo del dispositivo. En tal sentido, consideramos que esta investigación reviste interés para orientar políticas públicas materializadas en dispositivos inclusivos, que propendan al bienestar subjetivo de los trabajadores de la educación. El proyecto de investigación está organizado en torno al análisis del dispositivo, desplegado a partir del estudio de la narrativa biográfica del docente, con enfoque en el abordaje institucional del malestar subjetivo en los contextos laborales. Abordaje que se viene realizando mediante la reasignación de tareas diferentes; es decir, reubicando a los docentes en actividades que separan al trabajador del resto de la comunidad educativa, a la vez que detienen su carrera laboral.

3.- Estado del Arte.

Las investigaciones argentinas sobre salud mental en el trabajo docente no son abundantes en comparación con otras más generales sobre las condiciones de trabajo y la salud laboral en las escuelas. Hay investigaciones en auge desde la mirada de las neurociencias (que se proponen casi como en relevo de la psicopedagogía), pero no revisten interés para nuestro propósito, porque no hacen foco en la subjetividad del trabajador de la educación.

Respecto del tema que nos ocupa, los estudios sobre dispositivos específicos diseñados para el abordaje del sufrimiento subjetivo en el trabajo educativo son muy escasos. La indagación en repositorios de publicaciones científicas argentinas nos dio magros resultados. Los pocos artículos académicos que encontramos tratan el tema de manera general o bien insisten en estudios psicométricos para medir la autoeficacia de los docentes, apuntando a reforzar la noción de motivación: *"Las creencias de autoeficacia educativa predicen el éxito profesional y el bienestar psicofísico de los docentes, por lo que resulta muy importante estudiar su desarrollo, evaluarlas y promoverlas en este colectivo laboral. (…) La percepción que tienen los individuos acerca de su capacidad personal, los estimula o inhibe a realizar determinadas acciones."* (Menghi, 2015: 22-23).
Pero ninguno trata en particular de las licencias psiquiátricas y del dispositivo de tareas diferentes con relación al malestar subjetivo que está en juego.
La escasa información que encontramos sobre el particular, la hallamos en los sitios web de los sindicatos docentes. Indagando en ellos pudimos acceder a información sobre la realización de talleres para docentes en tareas diferentes, así como artículos periodísticos y notas, y también videos de charlas y conferencias sobre factores de riesgo psíquico, sufrimiento, malestar docente y formación de subjetividad.

Al respecto, nos parece destacable el trabajo realizado por la psicóloga social Deolidia Martínez durante diez años en el programa de investigación *"Salud en la escuela"* del Instituto de Investigaciones Marina Vilte, dependiente de la Secretaría de Educación de CTERA.
Sin contar con titulación para el ejercicio profesional del trabajo clínico, Martínez realizó una sostenida labor investigativa con docentes y describe su amplio recorrido explicando que: *"El programa de investigación, con sus múltiples actividades, nos ha permitido trabajar con regularidad en todas las regiones del país con grupos de docentes de todos los niveles del sistema educativo. Nos hemos concentrado, particularmente, en el estudio teórico del análisis del proceso de trabajo docente y en el seguimiento de las singulares manifestaciones del sufrimiento psíquico en los docentes."* (Martínez, 2009: 389).

En relación con el trabajo docente en las escuelas de gestión privada, encontramos los trabajos de Luz Marina Jaureguiberry, del Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP), quien con énfasis afirma que:

> *"No hay salud laboral sin participación de los trabajadores. (…) El sistema atiende una parte que es la reparación y de manera insuficiente, dejan muy escondida las enfermedades profesionales. (…) Nos encontramos que en Argentina hay una subregistración de las enfermedades laborales y también hay un **sistema cerrado** que no se modifica en el tiempo con relación a las enfermedades laborales, que no incluye nuevas realidades, que no atiende los riesgos psicosociales del trabajo. (…) El Estado debe tener un rol protagónico en el desarrollo de ese plan de salud con la participación de los trabajadores. (…) Se abre un espacio de debate donde tenemos mucho para aportar, tenemos la experiencia acumulada de lo que hacemos todos los días cada uno en el rubro que nos toca, pero también nos hemos dedicado a generar nuestras propias investigaciones, estadísticas. Nuestras voces deben ser escuchadas a los fines de poder sacar un sistema protectorio donde realmente estén puestos en el centro de la escena los trabajadores, de la salud laboral como parte integral de nuestra salud"* [1]

Además, el SADOP Rosario realizó durante los años 2016 y 2017, juntamente con la carrera de Especialización en Medicina del Trabajo (de Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario) dirigida por el médico laboralista Dr. Jorge Kohen, un estudio *exploratorio* para medir a lo largo de un año los indicadores empíricos de los niveles de fatiga en un colectivo de docentes en tres momentos del año: después de las vacaciones de invierno, al final del año y antes de que comience el ciclo lectivo. Los niveles de estrés y fatiga fueron confrontados con las exigencias de carácter psicosocial que enfrentan los docentes que trabajan en escuelas de gestión privada. Arrojó como resultado que los trabajadores de la educación sufren una constante situación de estrés que se agrava a medida que avanza el año.

Dicho estudio fue presentado por el SADOP con el título *"Estrés docente: ¿mito o realidad?"*.

Se estudió a un grupo de doscientos docentes, en su mayoría en escuelas de la ciudad de Rosario, con un promedio de edad de 42 años (obtenido entre un mínimo de 30 y un máximo de 62). El repertorio de pruebas específicas consistió en: el test de síntomas subjetivos de fatiga de Yoshitake, la escala de síntomas de estrés de Seppo Aro y el cuestionario de riesgos psicosociales de Istas. También se les aplicó una batería psicométrica que permitió evaluar la atención concentrada, la atención discriminativa y la toma de decisiones entre los docentes, incluida la tendencia a exponerse a situaciones de riesgo y transgredir normas, y el nivel de

[1] Disponible en: http://sindicalfederal.com.ar/2017/06/16/jaureguiberry-sadop-art-no-hay-salud-laboral-sin-participacion-de-los-trabajadores/

iniciativa para resolver. Con esta exploración el SADOP produjo desde el discurso médico un aporte científico a la discusión sobre cómo ordenar los tiempos de trabajo y descanso en la docencia de toda la provincia. Pero comprendiendo que este no es un problema que se solucione individualmente (recomendando descanso a los docentes), sino que interpela al gobierno del sistema educativo en general. Dado que los resultados del estudio exploratorio mostraron realidades de interés para encarar un "*programa de prevención y abordaje de la fatiga en el trabajo docente"*.

Al respecto, el Dr. Kohen ha sido muy explícito en sus declaraciones a la prensa:

> *"Las políticas neoliberales han profundizado el deterioro en la salud de los trabajadores de la educación. El ajuste presupuestario, el abandono de la educación pública, la falta de inversión sobre todo en edificios escolares, la caída del salario, el destrato, la descalificación permanente a la docencia y sus sindicatos, junto a los niveles alarmantes de violencia en las escuelas son las causas principales de que cada vez existan más docentes en condiciones de alta vulnerabilidad en su salud mental y orgánica. [El neoliberalismo] incrementó la carga mental y general de trabajo para docentes y asistentes escolares. (…) El resultado es un incremento cuantitativo de las formas de desgaste psicológico y de malestar. (…) Al no existir una política coherente y sistemática en materia de salud de los trabajadores de la educación, el desgaste de la docencia se profundiza a lo largo del año de trabajo, y ni el receso de verano alcanza a revertirlo. (…) Es significativo cómo a lo largo del año cambia el tipo de fatiga predominante, siendo fatiga general y muscular los síntomas que dominan a comienzo del año académico, y al finalizar en diciembre lo dominante es la fatiga mental. (…) Desde el año 1992 comenzamos a estudiar e investigar la problemática de la salud y el trabajo docente participando en distintas instancias de investigaciones y debates, nacionales e internacionales. Sin embargo, nos queda la sensación de que cuando proponemos acciones con bases científicas ante los responsables de ejecutarlas, le estamos hablando a la pared."* [2]

Otra línea de trabajo todavía más interesante que las antes mencionadas, por enfocarse específicamente en las narrativas de las docentes y en el dispositivo de tareas diferentes, es la desarrollada por AMSAFE desde 2018, en su delegación en la ciudad de Rosario, mediante los talleres para docentes en tareas diferentes, transitorias o definitivas. Estos talleres tienen por antecedente un dispositivo psico-social en Salud Mental

[2] Disponible en: https://redaccionrosario.com/2020/02/15/paritarias-inseguridad-y-salud-docente/

denominado *"Historia vital del trabajo"*, que el gremio ya venía poniendo en práctica desde el año 2010, con supervisión de la creadora del dispositivo, la Dra. Dulce Suaya. Volveremos sobre esto más adelante.
En continuidad con ese dispositivo, en 2018 crearon los talleres para docentes en tareas diferentes, con la coordinación de la Ps. Silvana Lagatta y el acompañamiento del médico laboralista Dr. Adrián Rascón. Es así que, desplegando el interrogante: *"¿Las tareas diferentes pueden ser diferentes?"*, AMSAFE convoca en su Sede Gremial de la ciudad de Rosario a talleres que se proponen a los trabajadores de la educación como un espacio de reflexión grupal en tono a las dificultades del estar en tareas diferentes (lo cual implica desde tensiones en la identidad docente, hasta conflictos institucionales). Resulta apreciable que los talleres de AMSAFE se llevan a cabo desde una perspectiva desplegada hacia la valoración del trabajo como práctica subjetivante. Por eso lo relevante en ese dispositivo es el tránsito reflexivo desarrollado desde abajo hacia arriba; es decir, partiendo desde las narrativas de las docentes en tareas diferentes. Entonces, desde ese punto de partida, la observación gremial se despliega sobre el incremento del ausentismo por licencias médicas y la escucha atenta al malestar de los trabajadores, orientando una mirada crítica que transita los caminos abiertos desde dos preguntas principales: 1) ¿por qué se enferman los docentes? y 2) ¿hay planificación de políticas de seguimiento y cuidado de la salud, o tan sólo mecanismos de control y sanción? Así, entonces, con la atención puesta en esas preguntas, AMSAFE está llevando a cabo desde hace años unos talleres destinados a escuchar a los docentes en tareas diferentes y a trabajar con los relatos de las/os compañeras/os.
En torno a la realización de estos talleres, a lo largo de los años los diversos actores de AMSAFE Rosario han producido escritura (aún inédita) en la forma de: estudios de seguimiento de casos; informes sindicales sobre diversos aspectos de las políticas públicas en salud mental, que fueron presentados a las autoridades gubernamentales (funcionarios del Ministerio de Educación y Diputados de todos los partidos políticos); talleres de escritura docente donde construir teoría desde las prácticas con particular énfasis en la biografía escolar; presentación en congresos internacionales de la experiencia de aplicación del dispositivo.

Por su parte, a partir de la experiencia adquirida en AMSAFE, la Ps. Silvana Lagatta en 2018 publicó un artículo titulado *"Producción de subjetividad y trabajo docente: las tramas del desamparo en la escuela"*.

> *"La problemática vinculada a la subjetividad docente presenta en las producciones realizadas por las esferas institucionales (estado, sindicatos, instituciones de salud) un marcado énfasis en el problema de las licencias psiquiátricas en aumento, licencias que pueden devenir en un retorno a la escena laboral o, por el contrario, redoblar la distancia. Lo que es indiscutible es que ahí cuando aparece la licencia, algún sufrimiento está en juego. Problematizar dicho sufrimiento posibilita su visibilidad. (...) El proceso de trabajo está íntimamente implicado en los modos de*

transmisión que una generación produce sobre otra. (...) El modo en el que el malestar se manifiesta ante el encuentro con aquello del orden del desamparo, interroga al trabajo docente y sus condiciones de producción. Indagar el sufrimiento psíquico como vía posible para analizar el trabajo docente desde la perspectiva de la subjetividad, es el eje que atraviesa este trabajo" (Lagatta, 2018: 134)

Dicho texto fue redactado sobre la base del Trabajo Final Integrador que la Ps. Lagatta había escrito con dirección de la Dra. Dulce Suaya, para la carrera de especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria (Facultad de Psicología de la UNR), titulado: *"De las tareas diferentes al malestar docente: tramas del desamparo en la escuela"*. En tal sentido, no podemos dejar de mencionar aquí el trabajo clínico en Hospitales de Salud Mental, realizado por la Dra. Dulce Suaya, narrado en su Tesis Doctoral en la Facultad de Psicología de la UBA, en el año 2004, y titulada: *"Construcción y validación del dispositivo 'Historia vital del trabajo'. Aplicación en la clínica de la externación"*. Luego publicada en 2010 en un libro titulado: *"Historia vital del trabajo: herramienta de atención en salud colectiva"*.
Leemos en el Prólogo al libro de Suaya, redactado por la Lic. Ester Cohen:

"Este libro trata del intrincado tema de la relación entre los sistemas teóricos y la práctica clínica. (...) Aquí, el intento, por cierto logrado, es el de unificar bajo el concepto de praxis, estructurado desde una lógica y una metodología no convencional, una actualización originaria que permite decir al sujeto desde la producción de un relato, que quiebra el proceso de sujetación al que se lo somete desde el discurso manicomial, como desde el discurso hegemónico del sistema capitalista.

Nos encontramos ante un texto de ruptura (...) se trata de comprender la producción de subjetividad como histórica y socio-políticamente determinada.

Por lo tanto, este texto y su discurso deben ser entendidos como un intento de quiebre respecto de la más antigua de las ideologías: la primacía del objeto y concomitantemente el proceso de sujetación que ha conducido, a lo largo de la historia de las ciencias, a la subsunción del sujeto a las ciencias de objeto, posibilitando reduccionismos tanto intelectualistas como naturalistas, cuyo único objetivo fue enmascarar la real posición del sujeto como sujeto de un saber, como sujeto de un deseo, como sujeto de un relato; es decir como productor de una cierta y determinada posición subjetiva. (...) De este modo, el pensamiento de Dulce pretende construir un nuevo modelo de inteligibilidad para la comprensión del sujeto más allá del objeto, intentando apartarse del ideal regulativo de la tesis empirista, constituyendo una ***ruptura epistemológica****.*

Este dispositivo [de intervención psico-social HVT] se fundamenta en otro orden de razón, no

opuesto sino paralelo, porque parte de otras premisas, al del racionalismo instrumentalista actual. Su marco epistemológico basado en los conceptos de memoria, historia y trabajo, suponen centralmente que el sujeto no es un animal superior y más complejo, que se entiende con esquemas naturalistas, sino que la entidad sujeto se constituye como una producción, deviene, se conforma en un lugar singular a partir de un cierto entrecruzamiento de líneas que arman un relato. (...)

Nos Lleva a un terreno poco explorado hasta hoy. (...) Precisamente, comprendiendo que el relato es lo que no se dice solo con enunciados, lo que quiere decir, no aparece a simple vista, no es una cosa, sino una producción de sentido, entre el pasado y el futuro. (...) Se destaca el aspecto innovador de la metodología del dispositivo, porque propone un modo de hacer basado en la idea de la posibilidad de intervención. ¿Por qué? Porque considera que los sujetos somos los constructores de la historia, por tanto, tenemos la potestad de cambiarla. Dado que este dispositivo basa su acción en esta premisa, esto lo hace radicalmente potente, y potenciador para los sujetos que momentáneamente padecen de alguna clase de sufrimiento psíquico.

La ética de la acción clínica supone que el sufriente psíquico no ha abandonado su condición de ser humano; es decir, sujeto de un decir-deseante. Es allí el punto central donde el dispositivo acciona, no se trata solo de conocer, sino de cuidar a otro que es un semejante."

(Suaya, 2010: 13-15)

Por último, cabe mencionar una producción teórica realizada entre los años 2015 y 2017 en la ciudad de Rosario por un grupo de investigadores del que formamos parte, dependiente de la Fundación para los Estudios Internacionales (FUNPEI) en el marco de la Cátedra *"Estudio y análisis prospectivo del paradigma para una nueva educación",* del Instituto de Cooperación Latinoamericana (ICLA) en la Universidad Nacional de Rosario (UNR). En ese trabajo de producción teórica se abordó el malestar subjetivo en el trabajo docente sin negarlo. Es decir, habida cuenta de que los dispositivos institucionales instituyen procesos de constitución subjetiva, se advierte que no conviene tratar el malestar subjetivo como aquello que hay que eliminar, sino como un decir al que prestarle atención, para ocuparse de él escuchando ahí lo que sintomáticamente resiste al desmantelamiento subjetivo de los trabajadores. *"El abordaje institucional, político antes que técnico, supone la posibilidad de poner en juego grupos de trabajo para el arribo a decisiones compartidas, que puedan hacerse efectivas en tiempos y espacios concretos. Eso hay que ponerlo en juego desde lo que hay… aun cuando lo que hay no ande, y precisamente por eso. (…) De no ser así, seguiremos viendo educadores que sufren el peso de un sistema normativo que es incapaz de alojarlos como sujetos. En otras palabras: seguiremos viendo el incremento de docentes que se ausentan del trabajo, que se la pasan siendo examinados por juntas médicas que, luego de desoír su discurso, pero clasificando su queja por el sufrimiento manifiesto,*

los derivan a estigmatizantes tareas diferentes o pasivas. (…) Es que no estamos hablando de un abordaje mediante una suerte de normalización ni impuesta ni consensuada por horror al desorden, sino de un quehacer con el desacuerdo. (…) Es hora de empezar a pensar en políticas institucionales de inclusión de los educadores (referidas a su pertenencia, acompañamiento y sostenimiento subjetivo en el sistema). Es hora de trabajar en el diseño de acciones congruentes con una política de inclusión de los educadores como 'artífices'. Una política descolonizadora, creativa en pos de una cultura del acompañamiento y del cuidado en cada lugar de trabajo." (Romero et al., 2017: 151-153).

En tal sentido, los investigadores plantearon que *"la atención de estas cuestiones no tiene que ver con un tratamiento basado en la mera faz técnica del dispositivo, sino que principal y decididamente ponemos el acento en la atención al funcionamiento de la dimensión subjetiva de sus actores. (…) De manera recurrente se hace queja de lo que no anda en la escuela, sin advertir que la situación resulta agravada porque tampoco anda el modo de tratar lo que no anda. (…) Para eso se esgrimen los reglamentos: para no tener que lidiar con la subjetividad. (…) Porque lo que se suele perder de vista es que lo que no anda, funciona: produce efectos. Y esos efectos son un material muy valioso, que hay que darse tiempo y lugar para poder leerlo en comunidad. (…) Hay que comenzar leyendo la realidad desde el malestar docente. No hay que perder esto de vista, dado que el dolor no miente ni remite tan solo a la dimensión individual del sujeto. Lo que les duele a los educadores no son tan sólo las partes del cuerpo cansado de trabajar, sino los componentes subjetivos y sociales del quehacer educativo en la época actual… (…) En otras palabras: la desorientación duele, pero el dolor orienta."* (Romero et al., 2017: 157-160). Esto significa que *"atender al pesar subjetivo, nos orienta a operar sobre lo real, en vez de buscar la restauración de una nueva garantía del orden institucional."* (Romero et al., 2017: 164). En definitiva, se trata de *"captar que lo que no anda funciona"…* para venir a comprender que *"lo que no anda tiene una función que cumplir en la subjetividad… Sin embargo, el sistema lo pierde de vista y va por el tratamiento directo de lo que no ve como 'malestar', sino que designa como 'anomalía'. Entonces trata de regular lo anormal, anteponiendo un cuerpo normativo, pero al hacerlo no ve que ese trato directo, sin mediaciones hechas de relacionamiento dialógico, hace obstáculo. Porque se borra la subjetividad, y se pierde de vista el funcionamiento del malestar. (…) De lo que se trata es de echar a andar modos institucionales de funcionar comunitariamente ayudando a que la subjetividad se anude, se responsabilice. Esa ayuda es la regulación fundamental [adecuada] que no debe faltar. Precisamente porque en el proceso de subjetivación el modo de ser [el síntoma] tiene una función nodal (de anudamiento, de lazo, de sostén) para el funcionamiento del educador en la cultura institucional."* (Romero et al., 2017: 166-167).

4.- Marco teórico conceptual.

Explicaremos aquí desde el marco de qué ventana conceptual nos asomaremos a mirar nuestro objeto de estudio: el dispositivo de tareas diferentes para docentes, interpretado a partir de relatos biográficos de docentes. Desde el marco que vamos a establecer aquí, trataremos de desplegar una perspectiva que en la escucha de los relatos nos permita: 1.- captar el modo en que la escuela, como dispositivo de trabajo, produce subjetividad, 2.- que la organización institucional del trabajo duele, 3.- que el malestar subjetivo en el trabajo docente puede ser tratado, pero 4.- no de cualquier manera, porque 5.- el modo de tratarlo tiene un valor educativo que conviene atender, escuchar, leer.

Para eso, aquí (en este momento poético del pensamiento) vamos a seleccionar, jerarquizar y secuenciar conceptos que resultarán relevantes para los argumentos que construiremos más adelante, al momento de analizar los datos obtenidos y de elaborar la conclusión sobre los resultados de la investigación. En tal sentido, tales conceptos son: *dispositivo, sujeto, subjetividad, salud mental y trabajo comunitario*.

Por otra parte, aspiramos mediante este trabajo conceptualizador a ir aportando algunos elementos útiles para la ulterior construcción de "observables"; es decir, que metodológicamente servirán después para "operacionalizar" los conceptos expuestos en estos párrafos. O sea, que servirán para responder a: ¿qué tendría que observar en los relatos biográficos de las/os trabajadores de la educación, para poder hablar de esto? Pero eso será retomado más adelante, en la parte metodológica de este escrito.

Dispositivo.

El trabajo es uno de los principales soportes de inscripción en la estructura social, en redes de sociabilidad, en zonas de cohesión social. Entonces, si entendemos el trabajo como una potencia creadora, podemos definir al trabajador como sujeto de un saber socialmente productivo, materializado en prácticas situadas al interior de dispositivos laborales. Para los trabajadores de la educación, en tanto que trabajadores, la escuela es un gran dispositivo laboral constituido a su vez por todo un entrecruzamiento de pequeños y muy diversos dispositivos (pedagógicos, administrativos, legales, económicos, y un largo etcétera) entre los que se encuentra el de tareas diferentes. Este nos resulta relevante por dos motivos:

1.- Porque desde la perspectiva freudiana la noción de "malestar" refiere al déficit de dicha del sujeto que no puede soportar la frustración que los dispositivos culturales le imponen. En tal sentido, *"la categoría 'malestar docente' permite abrir la pregunta por el sufrimiento en el marco de las condiciones histórico sociales para su producción"* (Lagatta, 2018: 139) ¿Qué hace con eso el dispositivo de "tareas" diferentes?

2.- Porque los dispositivos culturales reglan los vínculos recíprocos entre personas, ubicando a la subjetividad como producción histórica, pero no siempre funcionan como amparo de la vincularidad, sino que también

operan excluyendo lo que no calza en sus reglas. De ese modo desamparan sujetos en caminos que conducen hacia zonas de vulnerabilidad; por ejemplo, mediante la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad. Por esos caminos el sujeto resulta disociado de las redes sociales de protección, hasta que acaba *desafiliado*. ¿Acaso el dispositivo de tareas "diferentes" resulta para las/os trabajadores un modo inclusivo de estar en la escuela; es decir, la construcción de un lugar *filiatorio*: productor de lazo social? Pues se supone que si la escuela se dedica a sostener a las nuevas generaciones en su ingreso a la cultura (de hecho, el docente es convocado a un lugar de sostén, que aloje el devenir de un niño) entonces debería poder hacerlo con sus propios trabajadores.

> *"Atender a la necesidad de cambiar de tareas, conlleva a situar que la escuela, en tanto dispositivo, está claramente en crisis. Las tareas diferentes aparecen al modo de síntoma en la escuela, en la organización y en el proceso de trabajo, logrando cuestionar la matriz institucional del sistema educativo. En este escenario, el sufrimiento psíquico recae en el docente."*
> (Lagatta, 2018: 138)

En efecto, el análisis de los mecanismos del dispositivo de tareas diferentes, a partir de los relatos de los sujetos sufrientes que lo transitan, nos permite ubicar la escuela *entre* el declive y la invención. Dicho de otra manera, nos permite observar que el problema no es relativo a los individuos, sino a los dispositivos. O sea: no perder de vista que este sistema hace privados los efectos públicos del desamparo que produce.

Pero antes de avanzar por ahí, detengámonos aquí a ver de qué estamos hablando cuando hablamos de "dispositivo". En su libro ¿Qué es un dispositivo?, Giorgio Agamben destaca que *"la palabra 'dispositivo' es un término técnico decisivo en la estrategia del pensamiento de Foucault"* (2014: 7), utilizado para darse a pensar la gubernamentalidad. En tal sentido, el término dispositivo (del latín *"dispositio"*: disposición) nombra aquello en lo cual y a través de lo cual se realiza una actividad de gobierno.

En una entrevista de 1977, Foucault se aproxima a una definición: *"Lo que trato de determinar con este término* [dice Foucault] *es, ante todo, un conjunto absolutamente heterogéneo que implica discursos, instituciones, estructuras arquitectónicas, decisiones regulativas, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas, en breve: tanto lo dicho como lo no-dicho, estos son los elementos del dispositivo. El dispositivo es la red que se establece entre estos elementos. (…) El dispositivo es de naturaleza esencialmente estratégica, ello implica que se trata de una cierta manipulación de relaciones de fuerza. (…) El dispositivo siempre está inscripto en un juego de poder, pero también siempre ligado a los límites del saber que derivan de él y, en la misma medida, lo condicionan. El dispositivo es esto: un conjunto de estrategias de relaciones de fuerza que condicionan ciertos tipos de saber y son condicionados*

por ellas." (Agamben, 2014: 7-8). En otras palabras, el término dispositivo hace referencia a un conjunto de prácticas, de saberes, de medidas, de instituciones, cuyo fin es gobernar, gestionar, controlar y orientar en un sentido que se pretende útil, los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres.

También Derrida prefiere hablar de dispositivos (y no de sistemas) entendiéndolos como estratégicos, abiertos y en perpetua inquietud; es decir, no cerrados, no clausurables y no totalmente formalizables en reglas. Su perspectiva nos resulta interesante para nuestro trabajo, porque el dispositivo abierto derridiano puede ser pensado como una estrategia en curso. Un curso *"en el que la deconstrucción aparece como la instancia del dispositivo que desmonta las sucesivas sedimentaciones que ocultan lo reprimido y lo mantienen en un secreto bien guardado. La deconstrucción interviene buscando las grietas que la tradición trata de ocultar."* (Ferro, 2009: 86). Precisamente, la deconstrucción es una instancia del dispositivo. Es la instancia que lo abre, porque lo inquieta develando el hilo conductor del desplazamiento de las huellas constitutivas de una trayectoria discursiva. Así, la desconstrucción hace legible al dispositivo. Es entonces la instancia que brinda la posibilidad para que un dispositivo como el de tareas diferentes, que aquí nos ocupa, no se cierre sobre sí. No se clausure en la opacidad textual. Pero para "arrancarlo" de la clausura no basta la narración autobiográfica de docentes en tareas diferentes, sino el análisis de la escritura que construyen los narradores mediante el relato de la historia. Porque *"la historia que cuenta para el hablante no es la que resultaría de reunir hechos pretendidamente empíricos, sino aquella historia que lo implica como deseante en su escritura"* (Suaya, 2010: 35).

La idea de "texto" es central en la reflexión de Derrida. *No hay afuera del texto*, afirma Derrida de manera enfática y general en "De la Gramatología" (o sea: de la "grama" o "différance" -el juego de las diferencias- como instancia fundante de toda inscripción en general). Según Derrida, el mundo queda subsumido en el texto, en un mutuo deslizamiento entre texto y mundo. De modo tal que los fenómenos no se pueden localizar ni más allá ni más acá de los textos. La presencia de las cosas no tiene lugar en el presente inmediato ya que se encuentra constantemente "diferida" (sin clausura) en el movimiento de despliegue de marcas o huellas que no se limitan a la articulación de operaciones lingüísticas, sino a la articulación de toda experiencia, sin discriminación alguna; es decir, a la totalidad del lenguaje-experiencia. Por eso: *"Lo que yo llamo texto [escribe Derrida] es lo que se inscribe y desborda 'prácticamente' los límites del discurso. (…) Lo que yo llamo texto involucra todas las estructuras llamadas reales, históricas, socio-culturales, en suma: todas las referencias posibles. Otro modo de recordar que no hay nada fuera del texto. (…) Sin embargo, la lectura no debe contentarse con duplicar el texto, tampoco puede legítimamente transgredir el texto hacia otra cosa que él o hacia un significado fuera del texto… fuera de la lengua… fuera de la escritura en general. (..) Nuestra lectura debe ser interna y permanecer dentro del texto. (…) [Teniendo en cuenta que] la referencia al*

interlocutor [al contexto interpretativo] horada de modo permanente el texto que el discurso pretende tejer tematizando y envolviendo todas las cosas." (Ferro, 2009: 17-20). De ahí la relevancia de atender a la narrativa de los propios docentes respecto del dispositivo de tareas diferentes. Porque el dispositivo se abre y se cierra poniéndose en curso en las narraciones que inscriben el texto como una "esceno-grafía" en la que se juegan desvíos y puntos de fuga de la significación. Se diseminan tejiendo una urdimbre de diferencias y transformaciones incesantes de textualidades, que ponen en cuestión los modelos generales que aseguran la uniformidad y el control de la significación. Lo que sucede con los modelos generales, es que reducen la significación a un ordenamiento conceptual con pretensión de nombrar definitivamente el sentido. Pero convalidar tal pretensión, es tarea vana. Para Derrida ningún texto es portador de una u otra verdad, sino que es una "puesta en escena" de sentidos, porque lo propio de la significación es su inagotabilidad, su incesante recomenzar, siempre a punto de asir algo que en cada lectura no deja de evadirse, de diseminarse. Algo así como un llamado y una provocación constante, que se cuela por las fisuras de los decires interminables que acontecen entre el lector y el texto frotándose entre sí. La producción de significación pasa por operaciones deseantes que anuncian la insistencia del retorno al ritual que repite la insistencia; esto es: errancias que impiden cualquier derivación hacia una clausura en un significado pleno y final. En consecuencia, cada texto es un entramado con múltiples posibilidades de lectura para otros textos. Es un desfiladero, una deriva de convergencia de operaciones de desplazamiento y proliferación de juegos de inserción de múltiples discursos que se imbrican en la textualidad, en cadenas sin clausura, sin fijación. Interpenetraciones y nomadismos que se abren a derivas erráticas, en las que se van textualizando lo instituido y lo subvertido, lo central y lo marginal. Entonces, en lo que respecta a la intervención interpretante de los dispositivos, la instancia deconstructiva consiste en *"mostrar que las cosas (los textos, las instituciones, las tradiciones, las creencias, las prácticas de cualquier tipo y tamaño) no tienen significados definibles y misiones determinables, que siempre son más que lo que cualquier misión impondría, que exceden las fronteras que ocupan en la actualidad. Lo que en realidad está sucediendo en las cosas, es que lo que en realidad está pasando siempre está por suceder. Cada vez que se trata de estabilizar el significado de una cosa, de fijarla en su posición misionera, la cosa misma siempre se escapa. Un significado o una misión es una forma de contener y compactar las cosas, una forma de confinarlas, una forma de reunirlas en una unidad, mientras que la deconstrucción invierte todos sus esfuerzos en estirarse más allá de estas fronteras, en transgredir estos confines, en interrumpir y desunir todo ese tipo de reuniones. Cuando se encuentra un límite, la deconstrucción ejerce presión sobre él. Cuando se encuentra un confinamiento (un axioma seguro o una máxima concisa), la idea misma es romperlo y perturbar esa tranquilidad. De hecho, ésa es una buena regla de la deconstrucción. Eso es de lo que se trata la deconstrucción… En pocas palabras. (…) Lejos de ser nihilista, la deconstrucción es profundamente afirmativa. Podemos estar seguros: la deconstrucción no afirma lo que es, no se subyuga con veneración ante lo que está presente, pues lo presente es precisamente lo que exige análisis, crítica y*

deconstrucción sin fin. Por el contrario, la deconstrucción afirma aquello que está por venir… Es la afirmación infinita, sin fondo, de que está absolutamente en construcción." (Derrida et al., 2009: 44, 55). Es esta una afirmación que se yergue responsable, toda vez que *"la deconstrucción sospecha del poder institucional e intenta hacer a las instituciones habitables y estructurarlas en torno a programas que no traten de programar todo. Su objetivo… es abrir las instituciones a su propio futuro e incluso, cuando fuera posible, abrir nuevas instituciones. A la deconstrucción le encanta ayudar a las aperturas, si es que no las preside… (…) La deconstrucción no es (lo repetiremos una y otra vez) una destrucción o una demolición, sino una forma de liberar y responder, de liberar y abrir, de ser responsables no sólo con las voces principales… sino también con otras voces que hablan más tenues. (…) No sostiene que nuestro discurso no tenga sentido, que todo valga, sino, por el contrario, que tiene demasiados sentidos, por lo cual podemos fijar su sentido de manera tentativa y en cierta medida."* (Op. cit. 66, 74-75).

Puede apreciarse, entonces, que la deconstrucción es una operación analítica que nos resulta pertinente para el estudio crítico del dispositivo que aquí nos ocupa. Porque *"la deconstrucción siempre ha sido un análisis político e institucional… que pretende llevar lo establecido a la provocación. (…) Pretende destruir la pirámide y realizar una distribución más horizontal (y hospitalaria). (…) La deconstrucción debe entenderse como una forma de hospitalidad."* (Op. cit. 79, 84, 131).

En tanto que instancia del propio dispositivo, la deconstrucción no es un método o una herramienta que se aplique a algo desde un afuera. Hay deconstrucción en funcionamiento dentro de los dispositivos, y eso nos resulta muy sugerente de cara al análisis del dispositivo de tareas diferentes para docentes. En efecto, desde una perspectiva deconstructiva, lo que se pone en análisis no sólo es el funcionamiento de un dispositivo, sino también el funcionamiento de su disfunción. Es decir, cómo se deconstruye a sí mismo, se desarraiga de sus cimientos y muta. La idea de Derrida es no aplacar la inquietante "tensión" entre las lecturas dominantes-reproductivas sobre el dispositivo y las lecturas transgresoras-productivas, entre los discursos reverenciados y las anomalías que circulan dentro del texto y terminan abriendo el dispositivo. El conservadurismo rompe de alguna manera la tensión al tomar posición "central" dentro de los horizontes establecidos, como una suerte de policía del texto que dispara contra todo transgresor. Por el contrario, Derrida invita a transitar una lectura "khoral" del dispositivo, que se despliega sobre una superficie textualizada por múltiples significaciones, capa sobre capa. Una superficie discursiva en la cual es posible leer los rastros localizados en el entretejido de unos textos con otros textos, enraizados todos en un denso contexto que podemos desentrañar sólo en cierta medida.

> *"El relato remueve el espacio de memoria produciendo un recuerdo, el hecho vivido se pierde y el recuerdo recupera lo sucedido transformándolo en una construcción encubridora. (...) Al remover el espacio de memoria, el dispositivo reactiva el deseo y encuentra objetos a los cuales*

ligar la energía congelada en las huellas del pasado. (...) El relato configura un sentido que, como tal, antes no estaba. La historia [relatada] no es simplemente la enunciación de eventos, sino que conforma un entramado de relaciones que constituye un sentido que cobra el nombre de realidad. El sujeto no solo cuenta su historia, sino que la construye de un modo singular. No se trata de una autobiografía, sino de un relato que se teje en una temporalidad social, en un entramado colectivo. (...) Es subjetivante en tanto convoca al sujeto a ser protagonista de un saber socialmente productivo. (...) Poseedor de un saber socialmente productivo, del que se apropia y lo nomina. (...) Para construir un proyecto laboral y recuperar el placer en el trabajo. (...) La búsqueda de los rasgos singulares puestos en juego, rasgos que producen orgullo y que por lo tanto potencian el apropiarse del producto del trabajo, es una tarea permanente" (Lagatta, 2018: 134-136).

Llegados a este punto y recogiendo las consideraciones precedentes, viene a cuento agregar que el viviente humano existe capturado en dispositivos. Como ya hemos señalado, según Derrida, para el hombre no hay un afuera del texto. En tal sentido, generalizando la amplísima clase de los dispositivos foucaultianos, suscribimos la afirmación de Agamben: *"llamaré dispositivo literalmente a cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes."* (2014: 18). Lo cual, respecto de nuestro objeto de estudio, incluye: las escuelas, las normativas ministeriales, las juntas médicas, las tareas diferentes, y también el lenguaje coloquial entre docentes, dado que el lenguaje es quizás el más antiguo de los dispositivos (el "archi-texto", diríamos parafraseando a Derrida). A su vez, ahí, entre los dos: entre los vivientes y los dispositivos, tenemos en tercer lugar a los **sujetos**. *"Llamo sujeto a lo que resulta de relaciones y, por así decir, del cuerpo a cuerpo entre los vivientes y los dispositivos. (…) En este sentido, por ejemplo, un mismo individuo, una misma sustancia, puede ser el lugar de múltiples procesos de subjetivación: el usuario de teléfonos celulares, el navegante en internet, el escritor de cuentos, el apasionado del tango, el no-global, etc., etc. Al enorme crecimiento de dispositivos en nuestra época, le corresponde así una enorme proliferación de procesos de subjetivación."* (Agamben, 2014: 18-19). Lo cual significa que, hoy como ayer (pero aún más en esta prolífera fase acumulativa del desarrollo capitalista) las subjetividades se diseminan en múltiples máscaras que acompañan a las identidades personales.

Si se mira con detenimiento, se podrá apreciar en lo que venimos diciendo que los dispositivos no son un accidente en la vida de los hombres, sino que de ellos depende el proceso de "hominización" que vuelve "humanos" a los animales, en el preciso modo de decidir su "hominidad" al clasificarlos bajo distintos nombres. Al respecto, en su libro "Lo Abierto" (2007) y también en "Profanaciones" (2009), Agamben explica que en nuestro tiempo los dispositivos pueblan lo "Abierto" (para referirse al ser en el mundo de la cultura)

de instrumentos, objetos, chatarra y tecnologías de todo tipo; lo cual significa que *"la estrategia que debemos adoptar en nuestro cuerpo a cuerpo con los dispositivos no puede ser simple. Porque se trata de liberar lo que ha sido capturado y separado a través de los dispositivos, para restituirlo a un posible uso común."* (2014: 21). Abrir lo encerrado, deconstruyéndolo. De ahí la importancia, en la propuesta de Agamben, de *"desactivar los dispositivos* ['profanarlos'] *para hacer posible un nuevo uso."* (2009: 113). Porque *"el sujeto como individuo viviente está presente sólo a través de los procesos objetivos de subjetivación que lo constituyen y los dispositivos que lo inscriben y capturan en los mecanismos de poder. (…) [Se trata entonces de perseguir el objetivo de] hacer aparecer los procesos que definen una experiencia en la cual el sujeto y el objeto se forman y transforman el uno a través del otro y en función del otro. (…) De allí que toda indagación sobre el sujeto en cuanto individuo parece tener que dejar lugar al régimen que define en qué condiciones y bajo cuáles formas el sujeto puede aparecer en el orden del discurso."* (2009: 84-85). Esto nos pone de cara a un conflicto biopolítico decisivo para pensar en torno al dispositivo que aquí nos ocupa y que opera en esa *"máquina antropogénica"* que es la escuela. Precisamente, en "Lo Abierto", Agamben nos invita a pensar que la máquina se detiene y deja de producir lo humano cuando ya no "articula" la vida y el logos, porque tan sólo trata de "encapsular" a los hombres mediante el gobierno de sus cuerpos, tomándolos a cargo a través de la técnica que los dociliza (Cfr. Agamben, 2007: 143s., 152, 164). Esa apreciación del conflicto biopolítico nos abre camino a una lectura deconstructiva del dispositivo, poniéndolo en tensión emancipatoria. Lo cual es posible porque *"en las relaciones de poder existen necesariamente posibilidades de resistencia, ya que si no existiesen posibilidades de resistencia… no existirían relaciones de poder. (…) El problema es, en efecto, saber dónde se va a formar la resistencia. (…) Mostrando que existen otras posibilidades racionales, enseñando a las gentes lo que desconocen acerca de su propia situación, sus condiciones de trabajo, su explotación… Lo que interesa, entonces, es saber cómo los juegos de verdad pueden ponerse en marcha y estar ligados a relaciones de poder. Se puede mostrar, por ejemplo, que la medicalización de la locura, es decir, la organización de un saber médico en torno a individuos designados como locos, ha estado ligada a toda una serie de procesos sociales, de orden económico en un momento dado, pero también a instituciones y a prácticas de poder. Este hecho no merma en modo alguno la validez científica o la eficacia terapéutica de la psiquiatría: no la legitima, pero tampoco la anula. (…) El problema está más bien en saber cómo se van a evitar en estas prácticas los efectos de dominación… Este es el punto de articulación entre la preocupación ética y la lucha política para el respeto: de los derechos, de la reflexión crítica contra las técnicas abusivas de gobierno, y de una ética que permita fundamentar la libertad individual."* (Foucault, 1994: 126-127, 133-134, 138-139).

Sujeto y subjetividad.

Hemos señalado que el dispositivo "escuela" en general y el de "tareas diferentes" en particular, producen subjetividad. Conviene entonces detenernos un momento a puntualizar los conceptos de "sujeto", "subjetividad", "subjetivación" y "desubjetivación" o "destitución subjetiva", que hemos puesto en juego hasta aquí. Largo y complejo sería desglosarlos todos, y este no es el lugar para eso. En consecuencia, nos limitaremos a una exposición resumida y conjunta, que consideramos suficiente para los fines de este trabajo. Coincidimos con Agamben en afirmar que: *"todo dispositivo implica de hecho un proceso de* ***subjetivación*** *sin el cual no puede funcionar como dispositivo de gobierno, sin reducirse a un mero ejercicio de violencia. (…) El dispositivo, entonces, es sobre todo una máquina que produce subjetivaciones y sólo como tal es también una máquina de gobierno. (…) Lo que define a los dispositivos que encontramos en la fase actual del capitalismo es que ellos no actúan tanto a través de la producción de un* ***sujeto****, sino a través de procesos que podemos llamar de* ***desubjetivación****. Es cierto que en todo proceso de subjetivación estaba implícito un momento desubjetivante… pero lo que sucede ahora es que los procesos de subjetivación y los de desubjetivación parecen volverse recíprocamente indiferentes y sólo dar lugar a la recomposición de un nuevo sujeto de forma larvada… sólo recibe a cambio de su desubjetivación una máscara frustrante… (…) Las sociedades contemporáneas se presentan así como cuerpos inertes atravesados por gigantescos procesos de desubjetivación a los que no les corresponde ninguna subjetivación real. De ahí el eclipse de la política que presuponía sujetos e identidades reales… y el triunfo de la 'oikonomia', de una actividad pura de gobierno que sólo busca su propia reproducción. (…) Por ello el problema de la profanación de los dispositivos -es decir, de la restitución al uso común de lo que ha sido capturado y separado en ellos- es cada vez más urgente."* (2014: 23-26).

En la filosofía antigua y medieval, el **sujeto** es pre-subjetivo, en tanto que *"suposición de sí"* sustentadora del principal gesto occidental: suponer (el comienzo es que *"yo me pre-supongo como habiendo ya estado"* y la subjetividad se va desplegando después, cfr. Nancy, 2014: 24-25). Luego, desde Descartes, pasando por Kant y hasta Husserl, el sujeto es definido como el hombre mismo en tanto que fundamento de sus propios pensamientos y funciones. Es considerado, entonces, como la esencia de la subjetividad humana en lo que ella tiene de universal y singular. En tal sentido, el sujeto es sujeto de conocimiento, del derecho o de la conciencia. Un yo consciente. Pero desde Lacan la conceptualización del **sujeto** (y esta es la que aquí nos interesa) es radicalmente subvertida (cfr. Roudinesco y Plon, 2008: 1066-1067). Precisamente: *"La noción de sujeto en la enseñanza de Lacan no posee un estatuto ontológico, sino en todo caso lógico, pues no se trata de un ser existente, sino de un lugar lógico. (…) Lacan no se refiere a un sujeto sustancial, sino al sujeto que emerge como resultado del atravesamiento del lenguaje… opuesto al sujeto cartesiano. (…) El sujeto del*

psicoanálisis es un sujeto dividido y atravesado por el lenguaje, es decir por el Otro. (…) El sujeto es la resultante, el resto de la operación que afecta al cuerpo una vez que éste es atravesado por el lenguaje." (Albano, 2005: 163-164). Esto quiere decir que Lacan establece una distinción entre el sujeto y el yo. *"Mientras el yo forma parte del orden imaginario, el sujeto es parte del orden simbólico. (…) El sujeto de Lacan es el sujeto del inconsciente. (…) Su concepto de sujeto tiene que ver con los aspectos del ser humano que no pueden (o no deben) objetivarse… ni tampoco estudiarse de modo objetivo. (…) [Por otra parte] Lacan distingue el sujeto del enunciado y el sujeto de la enunciación, para demostrar que, puesto que el sujeto es esencialmente un ser-hablante, está necesariamente dividido, castrado, escindido. (…) Define al sujeto como lo que es representado por un significante para otro significante; en otras palabras, el sujeto es un efecto del lenguaje. (…) El sujeto es un sujeto sólo en virtud de esta sujeción al campo del Otro."* (Evans, 2011: 184).

La tesis de Lacan es que el sujeto surge en el lugar del Otro vía el significante, a partir de una inicial identificación con un rasgo del significante Uno en la cadena a la que el sujeto se articula. Es decir que se inscribe en signos en los que el sujeto se reconoce. Ahora bien, y esto es importante: *"Soy instituido como sujeto cada vez que el otro, otro cualquiera, me busca no en mi imagen, no en lo real de mi cuerpo, sino en lo que digo, en lo que puedo decir. (…) Pero no se confunde con lo que se articula. Hay ahí una hiancia. Podemos decir que el sujeto se encuentra representado por su palabra, por todo lo que dice, pero no es todo lo que dice."* (Soler, 2009: 67-68). El sujeto no es la cadena significante, ni mucho menos los significados encadenados. En la cadena hay un goce que captura al sujeto, una satisfacción que fija el ser-hablante a la cadena, a un modo "sintomático" de gozar de su inconsciente. Esa "manera de ser" del sujeto es una función de la letra; pues, en efecto: el síntoma es una letra gozada, encarnada, que moviliza el cuerpo. Así, en la cadena se desliza y engancha el goce pulsional, que juega en los intervalos de los eslabones. Juega relanzando el circuito pulsional de manera indeterminada hacia el Otro (alteridad irreductible), girando en derredor de un objeto ausente que opera como causa del deseo del sujeto, porque lo pone en movimiento. Deseo que en los bordes de su derrotero tan sólo encuentra algo gratificante (nunca todo) en los "señuelos", en los semblantes, en las imágenes especulares del otro, en los semejantes de su yo con los que se va enredando.

Valga aclarar aquí que ese constructo teórico que Freud denominó "pulsión" refiere al eco en el cuerpo del hecho del lenguaje. Inmediata resonancia en el cuerpo de la presencia lenguajera del Otro. Ahora bien, en tanto que fenómeno inmediato, es irrepresentable, pero en tensión hacia un punto de anclaje; es decir, en búsqueda permanente del camino más corto hacia una salida satisfactoria, hacia el desencadenamiento de una descarga sin dilación. Así, la pulsión (que Freud llama "de muerte") instaura una repetición sin fin, un padecer el intento fallido por concluir. Falla porque no se agota en ninguna identificación con el objeto, sino que, a lo sumo, apenas lo bordea. Y esa resistencia que se le opone, esa inadecuación de la imagen de sí respecto de lo otro que no se le somete, dispara la agresividad contra lo otro, para destruirlo, para arrancarlo de sí, y así devastar toda resistencia. Según Lacan, la de muerte es la única pulsión que propiamente existe.

Porque lo que Freud denominó "pulsión de vida" designa un deseo que, a partir de la falla, reiteradamente empuja a crear, a representar imaginariamente el objeto, a acercarnos al otro. En efecto, el complejo de castración es el que rompe la relación inmediatista, separando al sujeto del objeto y permitiendo el acceso al deseo.

Entramada en la cultura, la pulsión de muerte juega de manera limitada, operando discursivamente en una instancia de regulación apaciguadora que el psicoanálisis denomina Superyó. Pero valga señalar que se trata asimismo de la pulsión de muerte; es decir, de una voraz exigencia (¡debes!) de gozar de manera absoluta, a riesgo de la muerte. El discurso capitalista, por ejemplo, exige adquirir los objetos que dan la ilusión de llenarse, de sentirse sin hueco, de cubrir el vacío con la fantasía de que con eso ya nada faltará.

"El deseo inconsciente se manifiesta de manera pulsátil, de manera efímera; aparece en el corte [de la cadena] y desaparece cuando la cadena se rearma. (…) Las características del sujeto instituido… Incógnita y falta de ser. (…) Irreductible en la vía del significante. (…) Tenemos entonces dos estados del sujeto: el sujeto 'yo soy' del discurso común, sujeto suturado, y el sujeto del inconsciente, falta de ser. Son dos estados diferentes del sujeto y entre los dos, para pasar del uno al otro, se necesita lo que Lacan ha llamado una 'rectificación subjetiva', lo que ya implica una operación. (…) Hacer entrar a alguien en la elaboración." (Op. cit. 69)

Lo cual resultará muy relevante para nuestra investigación, porque *"el sujeto se constituye de una forma activa, a través de las prácticas de sí, estas prácticas [dispositivos] no son sin embargo algo que se invente el individuo mismo. Constituyen esquemas que él encuentra en su cultura y que le son propuestos, sugeridos, impuestos por su cultura, su sociedad y su grupo social."* (Foucault, 1994: 125).

Ahora bien, lo expresado hasta aquí nos permite distinguir que: el sujeto es un concepto que refiere al orden simbólico, que es el reino de las *estructuras* subyacentes que no pueden observarse, pero si deducirse. Mientras que el concepto de **subjetividad** refiere al orden imaginario, que es el reino de los *fenómenos* observables que actúan como señuelos para el sujeto.

Esta distinción nos permite apreciar que todos los seres humanos, y dentro de cierto margen de variación, tienen las mismas reglas de funcionamiento psíquico: están atravesados por la represión, con una tópica que les permite un funcionamiento psíquico diferenciado, tienen un Superyó cuyos enunciados los regulan para evitar su destrucción, y cuando no cumplen esas regularidades merman en su dominio sobre sí mismo, incluso con riesgo de fractura. Sin embargo, *"la subjetividad remite al sujeto, a la posición de sujeto, pero se diferencia de él… [Porque] la subjetividad es un producto histórico [identitario], no sólo en el sentido de que surge de un proceso que es efecto de tiempos de constitución, sino que es efecto de determinadas variables históricas en el sentido de la historia social, que varía en las distintas culturas y sufre transformaciones a partir de las mutaciones que se dan en los sistemas histórico-políticos."* (Bleichmar, 2005: 81).

Cabe mencionar también la diferencia entre producción de subjetividad y constitución del psiquismo, aclarando que *"la producción de subjetividad no es un concepto psicoanalítico, es sociológico. La producción de subjetividad hace al modo en el cual las sociedades determinan las formas con la cual se constituyen sujetos plausibles de integrarse a sistemas que les otorgan un lugar. (…) [La subjetividad] es el lugar donde se articulan los enunciados sociales respecto al Yo."* (Bleichmar, 2010: 54-55). Ahora bien, la propuesta del psicoanálisis es analizar el sufrimiento subjetivo y denunciar el malestar social, para refundar la subjetividad desde la regulación de *"los modos en que el malestar social no enquista los sujetos en ese malestar."* (op. cit.: 62). En tal sentido, el psicoanálisis trata de las relaciones del sujeto con la realidad, entendiendo cómo esta instituye o destituye formas de subjetividad, y cómo funciona el Yo tratando de no estallar ante los embates de aquellos discursos sociales que apuntan a desmantelar sus defensas, sometiéndolo a un corpus representacional alienante. Al respecto, resulta central puntualizar que, en sentido estricto, la subjetividad se hace en el *"posicionamiento del sujeto de cogitación ante sí mismo y los otros (…) articulado por la lógica que permite la conciencia de la propia existencia. Estos aspectos toman formas específicas en cada período histórico y comprometen las relaciones entre el inconsciente y el Yo."* (Op. cit.: 11).

La cuestión del discurso adquiere relieve, porque el lugar de sujeto es un efecto de enunciado; esto es: efecto de la inscripción de coagulaciones discursivas producidas por el otro humano. Las cuales están hechas según el modo con el cual la cultura de pertenencia define y regula: lo que soy y lo que no soy, lo que debo ser o hacer, y lo que no debo ser o hacer. Esos modos coagulados son los que producen subjetividad, los que instauran al Yo como una masa identitaria provista de enunciados que transmiten valores.

Estas conceptualizaciones son importantes para nuestro trabajo de investigación, en tanto que sirven para nutrir el análisis sobre las posibilidades de transformación subjetiva al interior del dispositivo en cuestión, dado que en cierto momento (en la instancia deconstructiva de los dispositivos) el sujeto puede emerger descubriéndose en contradicción con su propia identidad asumida, lo cual es culturalmente valioso y pedagógicamente relevante.

> *"La subjetivación aparece como la experiencia que hace al viviente sobrevivir como sujeto. (...) La construcción de un lugar en la cadena filiatoria. En la escuela, en el aula... transcurre y se hace, se la vive. (...) La invención aparece... como la producción de recursos para habitar las situaciones. Por lo tanto, aún en condiciones de destitución se puede registrar la producción de operaciones de subjetivación. (...) A fin de analizar los diferentes modos de habitar la caída del dispositivo pedagógico moderno [se proponen] tres categorías: desubjetivación, resistencia e invención. (...) El modo de concebir la desubjetivación, propone puntos de encuentro con los*

modos de presentación del malestar en la cultura. (...) La 'impotencia', que no es un problema relativo a las personas, sino a los dispositivos, planteo que viene siendo sostenido desde una afirmación fuerte: 'El problema central de la educación hoy (...) es su impotencia enunciativa, que es igual a decir la desubjetivación de la tarea de enseñar'. (...) La producción del 'mal-estar' en la escuela se encuentra atravesada en este dilema. (...) Las formas enunciativas no terminan de inscribir representaciones. La resistencia está asociada con el agotamiento y la frustración. Poder situar un modo de sufrimiento propio del trabajo docente, permite pensar las condiciones en las que dicho sufrimiento se produce. (...) La 'imposibilidad'... el no tener con qué, no contar con la energía necesaria..." (Lagatta, 2018: 140-142).

Entonces, llegados a este punto, tomaremos en consideración el concepto de **desubjetivación** o **destitución subjetiva**, en dos acepciones de la destitución que llamaremos: salvaje y esclarecida.

a.- Destitución salvaje.

La desubjetivación es una experiencia de *desamparo* por desmantelamiento del Yo, en la cual el sujeto se percibe como objeto, como aquel que se reduce a su cuerpo y que no tiene nada que ver con el lazo social. La desubjetivación refiere a un modo de estar en las situaciones marcado por la *imposibilidad*, por sentirse a merced de lo que acontezca.

Según Silvia Duschattzky en primer lugar hay que señalar que *"la desubjetivación no se trata de un estado puro. No pensamos en la pura desubjetivación, dado que si fuera así estaríamos frente a la 'nuda vida'. Lo que si advertimos son modos desubjetivantes de habitar los vínculos… o, lo que es lo mismo, un no poder hacer casi nada con la situación. (…) La subjetivación, entonces… se trata de un modo que despoja al sujeto de la posibilidad de decisión y de la responsabilidad. (…) En un marco de disolución y confusión [de los lugares tradicionales], la desubjetivación consiste en la imposibilidad de gestionar lugares de enunciación desde los cuales habitar esas transformaciones."* (2009: 72-74).

Con Silvia Bleichmar *"podemos afirmar que, si el Yo está en riesgo de estallar ante lo inesperado atacante, o lo impensable repetido… es en razón de que su posición tópica es definida, sus bordes están claramente instaurados, las convicciones que lo sostienen férreamente arraigadas, y el 'des-ser' apunta allí, como desmantelamiento de toda defensa posible y sometimiento a la angustia, al aniquilamiento representacional. (…) Se pueden producir procesos de desconstrucción subjetiva sin que quien los padece tenga mucha noción de que esto está ocurriendo. Esto puede producirse de forma larvada o brusca, acompañando procesos de estallido yoico o, simplemente, como forma de evitarlos."* (2010: 13-15).

Colette Soler (2009) explica que la forma de evitarlos que usa el sujeto en los asuntos de su vida cotidiana son las maneras que tiene de *hacer síntoma*. Tratando de hacer algo con lo que no anda en su vida (familiar, laboral, etc.) sus síntomas le sirven para huir del problema dando rodeos. ¿De dónde vienen esos rodeos? Vienen de su historia y de los accidentes de su historia. O sea que vienen a la vez del discurso del Otro y de los eventos en los que encontró algo que no estaba programado en el discurso del Otro. En tal sentido, las vueltas que da retornando siempre sobre los mismos caminos significantes, dan cuenta de la captura del sujeto en la cadena de su historia; es decir: en la red constituyente de la que proviene. En otras palabras: en la que condiciona la institución subjetivante que lo determina, otorgándole ser y también existencia.

En efecto, la cadena por la que se desliza lo protege de la indeterminación, y por eso la usa, pero también la sufre. La sufre porque hay *un goce del sentido que lo captura en la cadena*, lo fija en ella, lo *"otrifica"*. Es decir que no lo determina como sujeto, sino como objeto del deseo del Otro. Entonces la usa para dotar sentido sin fin y a cualquier cosa, y también la sufre. La sufre porque el sentido produce subjetividad, pero no alcanza a colmarlo. La sufre porque el sentido objetiva al sujeto que lo goza, pero siempre puede volver a ser interrogado. Sobre todo en el encuentro con *lo real que golpea y desbarata el sentido*, dado que no todo lo real puede tratarse a través del sentido. En consecuencia, la indeterminación persiste dolorosa, y el enigma propio acucia en el desfiladero de las preguntas incesantes: ¿qué soy?, ¿qué hacer?, ¿por qué?, ¿hasta cuándo? Son interrogantes que demandan sin tregua, una y otra vez, un esfuerzo hacia el sentido.

> *"¿Qué es lo que se esperaba que fuera la docencia? Seguramente sería digno de un estudio revisar las tradiciones heredadas sobre el oficio. (...) Es muchas veces el ideal de grandeza el que hay que revisar, porque hoy, cuando ese ideal debe asumirse individualmente, genera consecuencias inesperadas, mayoritariamente malestar, sufrimiento y dificultades para encarar la tarea. La docencia como oficio aparece directamente asociada a los atributos, a los rasgos singulares del sujeto en cuestión. Si algo del oficio se pone en juego o entra en conflicto, esos rasgos, esos atributos, comienzan a ser vividos dramáticamente. En este sentido es que el corrimiento del contacto con los chicos y la pérdida del sentido en cualquier otra tarea, aparecen tan estrechamente asociados"* (Lagatta, 2018: 142).

b.- Destitución esclarecida.

Hay otro camino que no pasa por la huida del sinsentido, sino por el recorrido del trabajo analítico (deconstructivo) que *"va del sujeto instituido del inconsciente al sujeto destituido. Este camino va de la indeterminación hasta la determinación."* (Soler, 2009: 72). Va hasta el fin de las preguntas, hasta la suspensión de la indeterminación; esto es, hasta esa experiencia que Lacan afirmó como *la producción de un*

deseo decidido (y formulado). Esto quiere decir que la ganancia de la destitución subjetiva que resulta del trabajo analítico es soportar "ser-*sin*-Otro". Sin fomentar la llamada al Otro que compense y tape la destitución. En la "Proposición" de 1967, Lacan utiliza la expresión "destitución subjetiva" evocando la paz. Significa que la destitución sana la falta en ser del sujeto, porque *hace ser estando a gusto, contento de vivir*. Hace caer el goce adosado al sentido. Lo hace destapando la pequeña historieta de las relaciones del sujeto con el Otro, y convocando a un cambio radical de perspectiva. Lo hace agujereando el saber donde se aloja el objeto. Lo hace recuperando la escucha hasta *escucharse nombrado*.

¿Cuál es el saldo del trabajo analítico operado sobre la subjetividad instituida? ¿Qué queda de la instancia deconstructiva de los dispositivos? Pretende permitir *"el pasaje de una destitución salvaje a una destitución esclarecida"* (Soler, 2011: 141). Su propósito es la desujeción, la emancipación, *la liberación de la aspiración a la identificación con un ideal*. De manera tal que, libres de los impedimentos sintomáticos, los sujetos puedan hacer uso de su capacidad de amar y de trabajar (como decía Freud), en un nuevo campo de eficacia posible para la realización de sus ambiciones, y con nuevos recursos para establecer lazos de amor y de amistad. (cfr. Soler, 2011: 148).

Ahora bien, ¿cuál es la condición de entrada al trabajo de elaboración analítica? Justamente, poner atención en lo que provoca malestar subjetivo, en lo que no anda en la relación de los sujetos con los dispositivos, en aquello que destituye al sujeto: *"el objeto y lo real fuera de lo simbólico, que aparecen en posición de respuesta a la pregunta del sujeto"* (Soler, 2011: 141). Según Silvana Lagatta (2018: 144) *"en la teoría lacaniana, trauma es lo real. El encuentro fallido caracteriza lo real del trauma, la falta de representación. (...) A partir del sufrimiento, se evidencia que el docente queda a cargo de la impotencia, quedando impedido, es posible por tanto la pregunta por las condiciones actuales de la escuela como reproductoras de situaciones de desamparo"*.

En ese aspecto, no se trata de unir palabras para producir otro sentido que el sujeto pueda gozar, sino más bien desunirlas para hacer sonar otra cosa que el sentido. Se trata de escuchar lo que resuena en el malestar subjetivo, sin optar por la seducción de las palabras que colonizan y taponan el agujero que el dolor abre. Se trata de permanecer en la comunidad de los hablantes, custodiando lo abierto. *"Se trata de hacer algo con lo real, de producir aberturas que desborden la condición de imposibilidad, de producir nuevos posibles."* (Duschattzky, 2009: 78).

Estas distinciones conceptuales nos parecen relevantes para nuestra investigación, porque *"lo que define los dispositivos que encontramos en la fase actual del capitalismo, es que ellos no actúan a través de la producción de un sujeto, sino a través de procesos que podemos llamar de desubjetivación [salvaje]. Es cierto*

que en todo proceso de subjetivación estaba implícito un momento desubjetivante y el Yo se constituía a través de su propia negación; pero lo que sucede ahora es que los procesos de subjetivación y los procesos de desubjetivación parecen volverse recíprocamente indiferentes y sólo dan lugar a la recomposición de un nuevo sujeto de forma larvada y, por así decir, espectral. La no-verdad del sujeto ya no tiene nada que ver con su verdad [esclarecida]. Aquel que se deja capturar en el dispositivo (…) no adquiere por ello una nueva subjetividad (…) sólo recibe a cambio de su desubjetivación una máscara frustrante. (…) De ahí la vanidad de esos discursos bienintencionados sobre la tecnología, que afirman que el problema de los dispositivos se reduce al de su uso apropiado. Estos parecen ignorar que, si a cada dispositivo le corresponde un proceso determinado de subjetivación (o de desubjetivación), es totalmente imposible que el sujeto del dispositivo lo use 'de modo correcto'. Por otra parte, los que sostienen este tipo de discursos son, a su vez, el resultado del dispositivo mediático en el que están capturados. Las sociedades contemporáneas se presentan, así, como cuerpos inertes atravesados por gigantescos procesos de desubjetivación a los que no les corresponde ninguna subjetivación real. De ahí el eclipse de la política que presuponía sujetos e identidades reales [esclarecidas]… y el triunfo de la 'oikonomía', de una actividad pura [salvaje] de gobierno que sólo busca su propia reproducción. (…) Por ello el problema de la profanación de los dispositivos (es decir, de la restitución al uso común de lo que ha sido capturado y separado en ellos) es cada vez más urgente. Este problema no se dejará plantear correctamente si los que lo asumen no intervienen ni sobre los procesos de subjetivación ni sobre los dispositivos, para llevar a la luz aquel Ingobernable que es el inicio y, a su vez, el punto de fuga [abierto] de toda política." (Agamben, 2014: 23-26).

En consecuencia, podemos decir que la organización de nuestra investigación atendiendo a la dimensión política *"refiere al conjunto de discursos y prácticas que producen un empobrecimiento de la constitución subjetiva (…) porque reduce y sanciona el desarrollo de la singularidad a favor de criterios morales y productivos dedicados a la reproducción de la alienación del sujeto. Se considera dicha dimensión política dado que el cuerpo es un producto social, producto sobre el que se disputa políticamente la imposición de determinados discursos tendientes a regir la relación entre su uso y su finalidad. (…) El propósito de reproducción y conservación de un orden social determinado a partir del uso de dispositivos institucionalizados y por ende naturalizados, debe constituirse necesaria y permanentemente en objeto de estudio y de crítica de las ciencias sociales, dado el fracaso sistemático de los mismos."* (De la Iglesia, M. y Rodríguez, G. 2010: 342). En lo que refiere al sistema educativo, el dispositivo de tareas diferentes trata el malestar docente de manera desubjetivada, mediante un aparato de adjudicación de etiquetas y valores que estigmatiza al trabajador que sufre, quitándole incluso el habla. Es que *"el mismo discurso que nos constituye puede llegar a destituirnos mientras intenta 'purificarnos' o 'normalizarnos'. (…) [Por eso:] No es conveniente*

dejar de reconocer que las instituciones de control social responden a un ordenamiento político, que favorece la reducción del despliegue subjetivo de los actores implicados en ellos." (Op. cit. 343).

Silvia Duschattzky (2009: 81-93) señala que el dispositivo escuela hoy se debate entre la destitución y la invención. Lo cual hace necesario analizar los diferentes modos de habitar la caída del dispositivo pedagógico moderno. Y de cara a nuestra investigación eso nos lleva a preguntarnos qué tiene para darnos que pensar el dispositivo de tareas diferentes para docentes, respecto del modo de habitar esa caída. La hipótesis de Duschattzky es que la destitución de la escuela pasa por una pérdida en sus posibilidades de fundar subjetividad. Desde la percepción de los docentes, ya no los habita la esperanza, sino la resignación y la consiguiente pérdida de confianza en el valor de su trabajo. Lo cual se manifiesta en muchos docentes como impotencia enunciativa. Ahora bien, Duschattzky puntualiza que el problema de la impotencia no es un problema relativo a las personas, sino a los dispositivos. O sea que la impotencia no es de los docentes, sino de lo que alguna vez fue instituido, y los trabajadores de la educación son el síntoma de la pérdida de una autoridad simbólica que los excede. Y ese es un problema político. Desde ese punto de vista, entonces, Duschattzky propone la creación de nuevas condiciones institucionales de recepción de lo que acontece, nuevos modos potentes de nombrar. Formas inéditas con capacidad de alterar aquella posición subjetiva de los educadores, abroquelada en representaciones que han perdido su capacidad de nombrar las alteradas condiciones actuales de enunciación. El malestar subjetivo de los docentes es expresión del desacople entre las representaciones viejas y las situaciones actuales que no se dejan nombrar por esas representaciones.
Si la educación consiste en examinar una situación de imposibilidad contingente y en trabajar con todos los medios para transformarla, y si los educadores no pueden enseñar sino lo que ellos al menos intentan, entonces eso requiere que los docentes puedan habitar los dispositivos que integran el territorio educativo en otras condiciones de trabajo. Unas que abran horizontes de posibilidad para echar a andar algo más que la repetición de representaciones que ya no andan.

Salud mental y trabajo comunitario.

En atención a la locación geográfica de nuestro trabajo de investigación, resulta destacable que la Dirección de Salud Mental de la Municipalidad de la ciudad de Rosario defina la Salud Mental en congruencia con el artículo tercero del segundo capítulo de la Ley Nacional de Salud Mental (Nº 26.657): *"Un **proceso** determinado por **componentes** históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una **dinámica de construcción social** vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona"*. De igual manera, en el documento sobre "Lineamientos, acciones y funciones de la Dirección de Salud Mental", el municipio de Rosario subraya que: *"El campo de la*

Salud Mental ***incluye*** *no sólo las disciplinas que intervienen en los procesos de atención, sino también los rasgos de la cultura y los poderes del mercado. (…) Para ello es importante conocer los* ***procesos*** *de subjetivación contemporáneos, los modos de vivir, de desear, de sentir y de construir los significados y valores que tienen las personas. Es importante hacer visible las condiciones reales de la vida social actual, los malestares subjetivos y lo incierto de la vida en común."* (Cocconi y Belizán, 2017: 1).

Como puede apreciarse, Salud Mental no sólo es psicopatología, semiología; es decir, no puede ser reducida al estudio y tratamiento de las "enfermedades" mentales. La Organización Mundial de la Salud (OMS) considera que salud es el *"estado de completo bienestar físico, mental y social"*. Esto viene a significar que la salud "mental" no es un concepto unívoco, tampoco es una disciplina científica ni una especialidad médica. Es más complejo que eso. Porque es un campo de intervención heterogéneo.
Vale decir, entonces, que partimos de una concepción de salud que está determinada socialmente; es decir que las condiciones en las que los sujetos viven, trabajan, se divierten, padecen, influyen en los modos en que enferman, buscan atención, se curan, mueren. En este sentido, le damos un lugar central al modo de construcción del lazo social. Sostenemos que las subjetividades se constituyen a partir de su relación con el Otro cultural y social que en cada época imprime su particularidad. Es por eso por lo que resulta pertinente investigar sobre los distintos modos en que el lazo social toma forma en la comunidad educativa, y de modo particular en lo referido al tratamiento del malestar subjetivo de los docentes mediante el dispositivo de tareas diferentes.

Tras muchos años de crítica y denuncia sobre la reducción de lo social a lo psiquiátrico que efectuó la medicina, hoy es posible un mayor aporte de racionalidad a la comprensión de los problemas y a las acciones que se emprenden. Se comprenderá así la importancia para nuestra investigación de la definición de Salud Mental aquí establecida a partir del criterio de integración sociocomunitaria, porque es esencial para el desmontaje efectivo de la estigmatización del "enfermo mental" (del docente con "licencia psiquiátrica"). Como insistentemente señaló Franco Basaglia, *"sólo el despejamiento de los prejuicios psiquiátricos y psicológicos que rodean al trato con esas personas puede permitir la construcción de saberes más racionales acerca de estos sufrimientos."* (Galende, 1998: 50).

Algo más adelante, en ese mismo documento de la Dirección de Salud Mental de la Municipalidad de Rosario, se habla sobre el *"cambio de paradigma"* (sic) implicado en la referida definición de Salud Mental, lo cual también resulta apropiado para los propósitos de nuestra investigación. En efecto, el campo ya no resulta definido por referencia centrípeta al Hospital y a los trastornos o enfermedades mentales, sino por referencia a la comunidad y a los padecimientos subjetivos de sus miembros.

*"Entendemos que el sufrimiento/padecimiento psicosocial es producto de **diversas variables**, por lo cual el abordaje de dichas problemáticas no puede quedar restringido al campo de las prácticas 'PSI'. Por este motivo es fundamental y necesario **el trabajo interdisciplinario, el abordaje territorial articulado inter-sectorialmente,** como así también **las intervenciones comunitarias colectivas** que convivan con las prácticas asistenciales individuales y grupales. Desde este marco, los recursos para el abordaje deben reflejar la complejidad de los problemas a tratar, entendiendo el sufrimiento subjetivo en todas sus dimensiones. (…) [La práctica en Salud Mental Comunitaria] **se lleva a cabo sobre la producción subjetiva de una comunidad** con la intención de provocar un cambio **producido por los propios sujetos**."* (Cocconi y Belizán, 2017: 2).

Esto resulta congruente con las recomendaciones de los organismos internacionales (en particular la OMS y la OPS) que coinciden en afirmar la necesidad de integrar la salud mental en los cuidados generales de la salud, enfatizando el impulso para el desarrollo de servicios de salud mental en la comunidad. Lo cual supone: a) garantizar la disponibilidad de acceso a dispositivos adecuados, b) prestar asistencia en la comunidad, e involucrándola, c) establecer políticas, programas y legislación al respecto, d) desarrollar los recursos humanos, capacitándolos, e) establecer vínculos con otros sectores, f) apoyar nuevas investigaciones.

Otro aspecto para considerar es que, con el propósito de acabar con la estigmatización, *"el cambio de paradigma nos invita a **crear nuevos modos de abordaje**, en favor de no sectorizar la atención de los pacientes como 'pacientes de salud mental', sino **incluirlos** verdaderamente en el proceso de cuidado."* (Cocconi y Belizán, 2017: 4). Esto supone que se realice el abordaje de manera conjunta, trabajando en equipos multidisciplinarios, que debaten y colaboran en la comprensión de cada situación. Lo cual es muy distinto de nada más recibir a las personas en juntas de evaluación médica.

Según Cocconi y Belizán (Op. cit. 8-12) los nuevos modos de abordaje deben basarse en dispositivos de intervención comunitaria que articulen acciones en el campo. En tal sentido, y pensando estas ideas de cara al dispositivo de tareas diferentes para docentes (lo cual es apropiado), podemos afirmar que el objeto de intervención es la comunidad, incidiendo sobre ella con relación a los lazos sociales y generando actos de cuidado en la misma intervención. La especificidad de la intervención consiste en incorporar la dimensión subjetiva, que suele ser eludida en los modelos tradicionales. Esto supone problematizar la singularidad de cada caso, instaurando espacios de interlocución que, mediante el diálogo, promuevan y faciliten modos vitales de intercambio, articulación y producción. El valor de ese tipo de intervenciones resulta fundamental, toda vez que muchos trabajadores se encuentran sobrecargados, lo cual repercute negativamente en la posibilidad de sostener el sentido del trabajo que hacen. De lo que se trata, entonces, es de que entre colegas se puedan acompañar y apoyar en la tarea cotidiana, estando cerca y escuchando, para poder pensar sobre nuestras prácticas e incentivar la reflexión crítica. Este acompañamiento debe llevarse a cabo con actos concretos, y por eso resulta fundamental sostener algunos espacios históricos de encuentro y, por otro lado, estimular y favorecer la creación de nuevos espacios que, además, permitan el cruce con otras disciplinas.

Paola Cocconi y José Belizán sostienen que ese es el camino para *"ampliar la mirada"*: generando espacios de debate y discusión, de reflexión sobre la práctica y sobre sus principios rectores, a la vez que retrabajando desde el acompañamiento institucional las situaciones problemáticas de elevada complejidad.

"El desafío que se enfrenta hoy en Salud Mental… es el de no derivar los problemas a la confección de una lista de clasificación de anomalías." (Galende, 1998: 56).

Entonces, mejor que el veredicto tribunalicio de una Junta Médica integrada por expertos, resulta una "estación de trabajo" que, a partir de *"una sistematización de datos que permitan analizar la demanda y las prácticas que se llevan a cabo"*, funcione como un "espacio en red"; esto es: *"un espacio de referencia para el abordaje integral. (…) El objetivo de este dispositivo es asesorar, atender e intervenir desde una mirada integral (…) sostenida por una serie de dispositivos en un engranaje intersectorial e interdisciplinario. La orientación de las intervenciones se centra en el sujeto como actor de su propio proyecto de vida. (…) Diferenciándose así de la lógica de las especialidades. (…) Trabajar bajo el paradigma de la Salud Mental Comunitaria, requiere organizar las prácticas y los servicios en base a las necesidades de la población… colocando el foco en dispositivos grupales."* (Cocconi y Belizán, 2017: 13-16). En consecuencia, entendemos que el armado de una red que funcione como articulador entre los diferentes dispositivos, precisa de circuitos institucionales establecidos más allá de las voluntades individuales y de los encuentros contingentes.

La definición de Salud Mental Comunitaria también nos permite pensar un aspecto de relevancia en el trabajo educativo en tanto que productor de subjetividad; esto es: que *"la subjetividad es producida por la cultura, a la vez que el individuo resulta productor de ésta, dando vida a la forma social. No se trata de lo social o lo cultural de modo abstracto, ya que el proceso de individuación y de singularización subjetiva se realiza siempre en relación con una región de lo social y cultural y con una época (formas sociales, vínculos familiares, valores y significaciones culturales, etc.) a la que pertenece, es decir en relación con la cual define su propia identidad. (…) Es preciso tener claridad sobre este punto: es la relación social la que habrá de constituir la individualidad, no se trata de individuos preexistentes que 'se relacionan'. Ahora bien, para que la individualidad se sostenga, son necesarias las relaciones sociales concretas, es decir la presencia del otro en el lenguaje y la acción. Esta singularidad subjetiva no se constituye por apropiación 'particular' de un 'general' previo, como si la subjetividad individual fuera un 'resto', como a veces se desprende de las concepciones evolucionistas que enfatizan los procesos de desarrollo y crecimiento. (…) La subjetividad sólo puede reconstruirse 'post factum', es decir comprendiendo los sistemas de producción de subjetividad y deslindándolos (familia, escuela, valores sociales, etc.) para luego establecer sus relaciones entre ellos."* (Galende, 1998: 229). Comprender esto es clave para programar servicios de atención al malestar subjetivo de los trabajadores de la educación, que eviten la "patologización" de los problemas.

La Salud Mental con relación al mundo del trabajo…

El psicoanalista francés Christophe Dejours nos invita a pensar que el enfrentamiento del hombre con las tareas de su trabajo pone en peligro su vida mental. Hay dos registros, la institución y el psiquismo, que en su acercamiento se hacen temblar entre sí. Esto significa que la *organización* del trabajo duele.

De hecho, ni más ni menos que las condiciones del vivir resultan amenazadas por las formas de organización del trabajo, de la gestión y del gerenciamiento. En el tomo II de "Trabajo vivo" (2012) Dejours señala que las formas de organización y de dirección, a partir del giro neoliberal, se asientan sobre principios que sugieren sacrificar la subjetividad en nombre del *rendimiento* (mensurado mediante formas cuantitativas de evaluación, que ejercen dominio intimidando) y de la *competitividad* generalizada (propiciada mediante objetivos a alcanzar, que llevan al desarrollo de conductas desleales entre pares y a destruir la solidaridad).

En el epílogo a la segunda edición de "*Banalización de la injusticia social"* (2013) destaca los resortes subjetivos de la servidumbre en un régimen neoliberal. Para eso señala que, en orden a indagar sobre el proceso de "vulnerabilización" psicológica del trabajador, es preciso investigar la organización del trabajo. Dado que los efectos nocivos del trabajo sobre la salud mental están efectivamente asociados a su organización. Particularmente en lo referido a las exigencias de evaluación y de calidad.

1) *La evaluación individualizada de desempeño*, que se convierte en un poderoso modo de vigilar, el cual introduce miedo, porque va asociado a una amenaza de pérdida. En definitiva, la evaluación objetiva y cuantitativa socava la convivencia, aísla y perjudica la cooperación. Antes bien, legítima sería una evaluación cualitativa basada en juicios sobre las habilidades colectivas.

2) *La calidad total*, que invita a disimular los incidentes, las anomalías, los disfuncionamientos, las fallas, los defectos. O sea que llama a mentir. Porque se opone a la "retroalimentación" (el retorno de la experiencia) e incita a la clandestinidad y al fraude. Por otra parte, ocasiona un aumento de tareas suplementarias y, en consecuencia, una sobrecarga de trabajo. En definitiva, toda la tarea descansa en una mera solidaridad técnica, que nada quiere saber de los caminos de cada uno para conseguir unos resultados objetivos y mensurables. La mirada queda puesta exclusivamente en los resultados, y el mundo del trabajo acaba devastado por la soledad, el miedo y la desolación.

Dejours concluye que las formas de organización del trabajo de las que se nutren los sistemas de gobierno neoliberales tienen efectos devastadores sobre la vida social. Es más, Dejours habla de "banalización" en tanto que son formas muy similares a las de los campos de concentración de la Alemania Nazi. En tal sentido, nos hacen dar pasos importantes hacia la decadencia. Lo cual nos obliga a pensar los mejores modos posibles de reorientar la organización del trabajo hacia una dirección más acorde con la vida. En efecto, la organización

efectiva del trabajo necesita, y siempre necesitará, del trabajo vivo. Lo cual supone pasar de una visión *gestionaría* a una visión *cooperativa*. Y para eso se requiere demostrar que la cooperación reposa sobre una inteligencia colectiva que los trabajadores ejercen. Una inteligencia que sabe producir reglas al servicio de la emancipación. Que sabe pensar no sólo la resistencia al daño humano del neoliberalismo, sino también las alternativas. En otras palabras, se trata de una inteligencia que tiene conciencia política de no estar frente a una lógica incoercible y técnicamente fatal, sino ante un encadenamiento de responsabilidades. En consecuencia: ese "proceso" puede ser interrumpido, profanado, controlado, contrabalanceado o intervenido por decisiones humanas, que implicarían también responsabilidades caracterizadas por la puesta en marcha de nuevos métodos de gestión y de dirección del trabajo.

5.- Historia y normatividad.

Dada la perspectiva temática de nuestra investigación: "tratamiento INSTITUCIONAL", el marco normativo resulta importante. Los estudios enfocados en la salud mental de los trabajadores cobraron importancia a mediados del siglo XX. En efecto, *"hasta la Primera Guerra Mundial, la lucha obrera se había basado en cuestiones de supervivencia a través de demandas como la disminución de la jornada laboral, pero la demanda de trabajadores durante la guerra y la implantación de la Organización Científica del Trabajo (OCT) a principios del siglo XX supuso una revalorización de la salud de los cuerpos de los obreros que se tradujo en una lucha por las condiciones laborales de los mismos. Las protestas de mayo del 68 suponen un punto de inflexión en el desarrollo del sector terciario y el desgaste del taylorismo hicieron que la dimensión mental de los trabajadores cobrase importancia. De ese modo, se ha ido configurando una crítica a los procesos ocultos de dominación del comportamiento libre generados en la organización del trabajo. En este contexto, surge la corriente de la psicopatología del trabajo…"* (Kuric Kardelis, 2014: 493).

En Argentina, los primeros desarrollos de la Psicología laboral podemos datarlos a principios del siglo XX, en la década del 20, en torno a las Escuelas de Artes y Oficios. Desde entonces y en las décadas siguientes, los desarrollos de la Psicología en el campo del trabajo se basaron en la psicotecnia, con énfasis en testeos y mediciones para la orientación profesional, la selección de personal y la confección de perfiles para diferentes puestos de trabajo.

Recién en 1954 se fundó la primera carrera de Psicología del país, en la ciudad de Rosario y, si bien en ella existieron cátedras de Psicología laboral a partir de los años 70, el campo del trabajo no fue frecuentado en la enseñanza universitaria de la Psicología hasta el retorno de la democracia en 1983. Entre otros motivos porque el imaginario dominante consistía en la práctica liberal de la Psicología centrada en la clínica.

En 1985 se realizaron en Buenos Aires las Primeras Jornadas en Psicología Laboral, que dotaron de renovado impulso los estudios vernáculos en el campo del trabajo. Sin embargo, se siguió considerando la práctica profesional del psicólogo en el campo del trabajo como desvalorizada y peyorizada, dado que, durante mucho tiempo, se la definió desde la mirada empresarial y de cara a los intereses de la organización, en detrimento del interés de los trabajadores.

Ahora bien, las investigaciones específicamente referidas al "trabajo" docente considerado con relación al campo de la salud mental, tienen en el país una trayectoria que cobró impulso en los años 90. Es que en esos años el docente fue ubicado como "trabajador" de la educación. Además, como trabajador en disputa con los administradores centrales del sistema educativo, por el control del "proceso" de trabajo. En aquella década la administración pública estaba fuertemente ligada al mundo mercantil por influjo de la mentalidad tecnocrática procedente de la Escuela de Chicago. Las disputas de la década dieron ocasión al desarrollo de una creciente disposición a recuperar el punto de vista del trabajador de la educación, para pensar los principios de una política del trabajo distinta. Según el psiquiatra y psicoanalista Christophe Dejours en la introducción al segundo tomo de su libro Trabajo vivo (2012): *"Una política que no tenga sólo la intención de prevenir las enfermedades mentales laborales, sino* ***que aspire a tomar el control de la organización laboral****"*.

En la estela de esa aspiración política consideramos pertinente el análisis de la arquitectura legal de la organización del trabajo docente con relación a los resortes subjetivos. Entonces, si abordamos el sufrimiento subjetivo en el trabajo en clave de derechos, podemos identificar tres grupos normativos de interés para orientarnos en pos del tema que nos ocupa:

- *Un primer grupo normativo*, que aborda el extenso y complejo territorio de la Salud Mental.
  Salud Mental no es un concepto unívoco, tampoco es una disciplina científica ni una especialidad médica. Es un campo de intervención heterogéneo: en lo que respecta a las problemáticas que aborda, y a sus actores profesionales, sociales e institucionales. Por eso leemos las leyes de Salud Mental (la nacional y las provinciales), considerando que no son un punto de llegada, sino de partida. Es decir que son el marco legal de un proyecto político que define los problemas a atender, las prioridades y los principios bajo los cuales se debe organizar la intervención en el campo. En el marco de las políticas de salud mental, lo mentado en esas leyes no sólo refiere a los procesos de desmanicomialización, sino que implica el desarrollo de un sistema integral para la atención de todo un espectro de padecimientos subjetivos, asociados a las condiciones de existencia del sujeto y a los determinantes sociales que lo atraviesan.

En el año 2010 se promulgó la Ley Nacional N° 26.657. Ahora bien, en la Provincia de Santa Fe la ley de Salud Mental Nº 10.772 es anterior, data del año 1991, y trata de la internación y de los procesos judiciales. Pero un cuarto de siglo después, en el año 2017, se sancionó en Santa Fe la Ley Nº 13.733 creando el *"Órgano de revisión y promoción de los derechos de los usuarios de los servicios de Salud Mental"*, para poner la vieja legislación provincial a tono con la Ley Nacional de Salud Mental.

El Órgano de Revisión tiene por finalidad promover y resguardar los derechos humanos en los servicios de salud mental de acuerdo con los principios, directrices y disposiciones contenidas en Tratados internacionales y en la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657, aclarando a su vez que: en caso de duda o discrepancia de criterios, siempre se deberá aplicar la opción menos restrictiva de la libertad de la persona internada (cfr. Ley 13.733: art. 5).

La legislación existente nos permite observar que la organización del sistema de salud mental tiende a integrar efectores y dispositivos sustitutivos, conformando una red de servicios; lo cual implica el pasaje de un modelo "hospitalocéntrico", a un modelo de abordaje ambulatorio y comunitario que tiende a recuperar el punto de vista del sujeto sufriente. En esto apreciamos la emergencia de un nuevo paradigma que se postula desde las leyes, avanzando en tensión antagónica con un biologicismo ramplón que resurge y prolifera en el actual contexto macro de la mundialización económica. Precisamente, de la mano del aparato tecnocientífico de los países capitalistas hegemónicos (ligado a la industria farmacéutica), se yergue un biologismo duro y proclive a encontrar en lo genético y en lo orgánico, la raíz de todo padecimiento subjetivo. Se trata de un reduccionismo que invisibiliza los determinantes subjetivos y sociales, a la vez que fomenta la prescripción farmacológica como factor preponderante en el abordaje del sufrimiento mental. En sentido contrario, el avance e instalación legal de un nuevo paradigma de Salud Mental insiste en un abordaje diferente, mediante la participación comunitaria y los equipos interdisciplinarios.

También observamos que, dado que tenemos un sistema federal, las atribuciones para llevar adelante las políticas de salud mental pertenecen a cada jurisdicción. Lo cual no exime de responsabilidad al Estado nacional en velar por el cumplimiento de lo establecido por la Ley. Sin embargo, el marco normativo resalta que es vital la generación de un gran colectivo social que incluya a la comunidad, las personas asistidas y sus familiares, los trabajadores y los profesionales de la salud, así como a las organizaciones científicas, sociales, gremiales y culturales. Es decir que se trata de superar el viejo paradigma, generador de espacios solamente integrados por "especialistas". Dicho de otra manera: la concepción de Salud Mental que sustenta estas leyes no apunta a una "reforma psiquiátrica", sino a una práctica política y comunitaria.

Esto nos pone de cara a considerar los avances y los límites de la Ley Nacional de Salud Mental y de su Decreto Reglamentario Nº 603, que está concebido desde el *paradigma de salud comunitaria* en

contraposición al *modelo médico hegemónico*. Por un lado, valga dimensionar el avance que en este sentido significa la Ley y su reglamentación con relación a la legislación anterior y, por otro, la distancia que aún la separa de una legislación que establezca, de manera efectiva, los dispositivos sanitarios de una Salud Mental en verdad *"Comunitaria"*.

1.- El mayor avance de la Ley Nacional radica en el *resguardo de derechos* de las personas internadas por padecimiento mental. Pero eso también significa que concentra su fuerza legislativa en las internaciones y, con eso, desconoce que el obstáculo fundamental en el camino de construcción de la Salud Mental Comunitaria se encuentra en la práctica de *medicalización* y no en las internaciones. Sin embargo, la Ley ni siquiera menciona el complejo problema de la *medicalización*. De ese modo desconoce que los problemas y las prácticas en el campo de la Salud Mental (tanto por su cantidad como por su cualidad) son inmensamente más amplios que las internaciones. Esta observación es importante, porque una Ley de Salud Mental debe legislar sobre unas efectivas *disposiciones sanitarias* que incluya los abordajes y los modos de construcción *comunitaria* de salud, y no solo las internaciones.

2.- La mayor limitación se encuentra en las casi nulas *disposiciones sanitarias* que legislen en la perspectiva de la Salud Mental Comunitaria. Y decimos que es una limitación porque los problemas de salud mental no se resuelven con medidas jurídicas. Si bien en su Art. 3 la Ley Nacional: *"reconoce la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona"*; sin embargo, opera a través de *disposiciones jurídicas* y no de *disposiciones sanitarias*. Esa distinción resulta relevante porque hay realidades que cambian *ipso iure*, directamente con la promulgación de una ley; por ejemplo, el matrimonio igualitario: a partir de su sanción las personas del mismo sexo se pueden casar. O sea que la ley "realiza" los derechos que promulga, porque la realidad que legisla es de materia jurídica. Pero hay otras realidades, como la del derecho al trabajo, a la vivienda o a la salud, donde la ley no puede realizar de manera directa los derechos que declara. En esos casos la ley debe establecer los *modos de construcción* para hacer realidad los derechos que proclama. Pero la Ley Nacional de Salud Mental no legisla ni establece *disposiciones sanitarias;* es decir, *modos de construcción* real y social de una Salud Mental Comunitaria. Se queda en el marco de las *disposiciones jurídicas* que, si bien operan sobre la realidad, solo pueden alcanzar a transformar una franja muy específica de problemas dentro del conjunto de problemas en el campo de la Salud Mental.

Además, esta Ley no sólo establece disposiciones jurídicas "concretas", sino que también contiene *declaraciones* jurídicas "abstractas". No están nada mal y vienen muy bien, pero generan confusión, porque el lector ajeno al ámbito jurídico toma como disposición "concreta" (o sea: con fuerza jurídica real), unas meras declaraciones "abstractas" (sin consecuencia jurídica real). Las *declaraciones jurídicas* "abstractas" no establecen realidades, sino que son declaraciones "meramente enunciativas", sin efecto real, tal como lo reconoce el propio Decreto Reglamentario. Asimismo, cabe destacar que esas formulaciones "abstractas" ofrecen valiosas orientaciones en la perspectiva de formulación de un Plan de Salud Mental Comunitaria en contraposición al modelo médico hegemónico; pero no exigen implementación, porque no constituyen ni son parte del contenido "concreto" de la ley. Lo cual significa que el Estado no se obliga ni asume la responsabilidad de hacerse cargo de llevar adelante las acciones concretas para que lo declarado se haga efectivo.

La Ley Nacional, en el Art. 11, indica cuáles son los *dispositivos y acciones asistenciales* que deberían concretarse a fin de hacer realidad los "derechos establecidos" en el Art. 7, que la Reglamentación declara como "meramente enunciativos". Dice así: ***"****La Autoridad de Aplicación debe promover que las autoridades de salud de cada jurisdicción, en coordinación con las áreas de educación, desarrollo social, trabajo y otras que correspondan, implementen acciones de inclusión social, laboral y de atención en salud mental comunitaria. Se debe promover el desarrollo de dispositivos tales como: consultas ambulatorias; servicios de inclusión social y laboral para personas después del alta institucional; atención domiciliaria supervisada y apoyo a las personas y grupos familiares y comunitarios; servicios para la promoción y prevención en salud mental, así como otras prestaciones tales como casas de convivencia, hospitales de día, cooperativas de trabajo, centros de capacitación sociolaboral, emprendimientos sociales, hogares y familias sustitutas".* Pero la Reglamentación de este artículo no traduce en disposiciones concretas tales declaraciones generales. En estos temas, lo más concreto que hace la Ley es limitarse a "disponer la promoción" de las acciones necesarias sin establecer las medidas y acciones específicas para hacerlas efectivas. En consecuencia, la Autoridad de Aplicación tampoco está obligada a que se hagan realidad. Y así estamos, tan abundantes de declaraciones políticamente correctas, como carentes de dispositivos concretos.

- *Un segundo grupo normativo*, nos permite vincular la Salud Mental con el mundo del trabajo.

  Son destacables los elementos centrales planteados por la Ley de Salud Mental: derechos humanos de los pacientes, trabajo interdisciplinario que rompe con la hegemonía psiquiátrica, prohibición de las estructuras manicomiales, y la reivindicación democrática sobre la igualdad del conjunto de los profesionales. Pero una Ley no alcanza para afectar el poder fáctico (ligado al interés empresarial) que hay en el campo de la Salud Mental. Eso se consigue mediante la acción política.

Las leyes (las reglas) no sustituyen a la acción política (las decisiones), porque lo político es la instancia instituyente de lo social. Esto viene a significar que lo social no se fija en las formas instituidas de una sociedad, como podría ser, por ejemplo, la sedimentación normativa.

Para lo que aquí nos ocupa, entonces, se trata de atender a la producción político-discursiva del campo de la Salud Mental en el mundo del trabajo en general y del trabajo docente en particular. Lo cual supone asumir el poder instituyente, leyendo las leyes desde un enfoque deconstructivo que preste atención a las articulaciones entre los problemas, las prácticas y las normas que, en el ámbito laboral, remiten al campo de la Salud Mental. Al respecto vale señalar, por ejemplo, que en Argentina varias Provincias sancionaron leyes contra el sufrimiento en el trabajo, las cuales contemplan la figura del *"acoso laboral"* (conocido mundialmente como *mobbing:* abuso de poder reiterado), así como también otros comportamientos que constituyen formas de violencia que se ejercen contra el trabajador: el maltrato físico, el acoso sexual, la discriminación dentro de una institución. Esas leyes fueron aprobadas y puestas en vigencia entre los años 2002 y 2005, en base a definiciones que han sido tomadas de las utilizadas por la ONU y por la OIT. En efecto: *"La Constitución Nacional reconoce el derecho inalterable de todo trabajador de gozar de condiciones dignas de trabajo (artículo 14 bis), lo que permite remitirse a la definición que la OIT hace de trabajo decente; entendiendo por tal el trabajo seguro, dentro de un marco de libertad, equidad, seguridad y dignidad humana. Y condiciones dignas significan una situación adecuada en lo que a seguridad e higiene laborales se refieren y que alcanzan tanto a elementos del 'medio-ambiente laboral', que resulta insalubre si alguien ejerce actos de violencia sobre los trabajadores. Como establece la premisa de Igualdad ante la ley (artículo 16). Y también el derecho a gozar de un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes (artículo 41). Y el de interponer acción expedita y rápida de amparo, siempre que no exista otro medio judicial más idóneo, contra todo acto u omisión de autoridades públicas o de particulares, que en forma actual o inminente lesione, restrinja, altere o amenace, con arbitrariedad o ilegalidad manifiesta, derechos y garantías reconocidos por esta Constitución, un tratado o una ley, pudiendo hacerlo ante cualquier forma de discriminación (artículo 43). También lo dispuesto en el artículo 75, puntos: 19. Proveer lo conducente al desarrollo humano, al progreso económico con justicia social, a la productividad de la economía nacional, a la generación de empleo, a la formación profesional de los trabajadores; 23. Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución. Las normas internacionales sobre derechos humanos que han sido incorporadas con la reforma constitucional de 1994 a nuestro derecho interno (artículo 75, inciso 22) también son importantes en este sentido. El Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos consagra la protección de los*

Derechos Humanos por un régimen de derecho, por lo que resulta evidente que la tutela de los derechos humanos fundamentales debe ser el motivo especial y principal preocupación por parte de un Estado Social de Derecho." (González, 2017: 819).

En correspondencia con ese mismo sentido macro, pero en el marco legal local: *"La Provincia de Santa Fe cuenta con la ley 12.434, promulgada el 04/08/2005, reglamentada a través del decreto 1040/2007 de fecha 14 de junio, la que considera violencia laboral a toda conducta activa u omisiva, ejercida en el ámbito laboral por funcionarios o empleados públicos que, valiéndose de su posición jerárquica o de circunstancias vinculadas con su función, constituya un manifiesto abuso de poder, materializado mediante amenaza, intimidación, inequidad salarial fundada en razones de género, acoso, maltrato físico, psicológico y/o social u ofensa que atente contra la dignidad, integridad física, sexual, psicológica y/o social del trabajador o trabajadora."* (González, 2017: 825).

En la Provincia de Santa Fe y de cara al bienestar subjetivo de los trabajadores de la educación, resulta relevante destacar la Ley Provincial Nº 13.610 contra el despido arbitrario en escuelas privadas. Esa Ley opera como un instrumento protector de los trabajadores ante esa fuente de malestar subjetivo que es la inseguridad laboral.

Por otra parte, dentro del marco normativo que regula el derecho previsional especial y diferencial, y si bien la docencia no integra el listado de trabajos insalubres (Cfr. Decreto 121/77: art. 2), cabe mencionar que los docentes tienen un régimen diferencial por el cual se puede jubilar como cualquier otro trabajador que desempeña tareas de agotamiento prematuro de la salud. Esto es: con 55 años los varones, y 52 las mujeres, en ambos casos con 30 años de servicios (Cfr. Decreto 4257/68: art. 1)… y con 25 años de servicio y sin límite de edad, los maestros de frontera y de enseñanza diferencial (Cfr. Decreto 538/75).

Hasta aquí, podemos observar que los textos legales pretenden servir como "guía" para el accionar de los responsables de la conducción en las organizaciones, tanto en la administración pública como en la actividad privada. Pretenden poner en evidencia que el trabajador es el único "recurso" (por usar una expresión mercantilista), que no es propiedad de la organización. Disponer de la capacidad de trabajo de otro, no equivale a disponer del otro, y por eso la legislación apunta a condicionar el desborde de la organización laboral sobre el trabajador. Por lo tanto, no se puede disponer del trabajador arbitrariamente como se lo haría con el dinero o con otros elementos materiales. Eso incluye al maltrato psíquico y social contra el trabajador, la hostilidad continua y repetida, ya sea en

la forma de insulto, hostigamiento, desprecio o crítica. En concreto, la legislación laboral refiere a las siguientes acciones: a) obligar a ejecutar tareas denigrantes para la dignidad humana; b) asignar misiones innecesarias o sin sentido con la intención de humillar; c) juzgar de manera ofensiva su desempeño en la organización; d) cambiarlo de su lugar habitual de trabajo con ánimo de separarlo de sus compañeros o colaboradores más cercanos; e) bloquear constantemente sus iniciativas de interacción generando el aislamiento del trabajador; f) prohibir a los demás que hablen con él o mantenerlos incomunicados, aislados; g) encargarle trabajos imposibles de realizar; h) obstaculizar o imposibilitar la ejecución de una actividad, u ocultar las herramientas necesarias para concretar una tarea atinente a su puesto; i) promover el hostigamiento psicológico a manera de complot sobre un subordinado; j) amenazarlo repetidamente con despido infundado y k) privarlo de información útil para desempeñar su tarea o ejercer sus derechos. En resumen, se trata de variedad de formas persistentes y reiteradas de incomodar al trabajador, manifestadas en comportamientos, palabras, gestos y escritos que puedan causar malestar subjetivo, o que puedan poner en peligro su empleo o degradar el clima de trabajo, debido a su sexo, opción sexual, edad, nacionalidad, origen étnico, color de piel, religión, estado civil, capacidades diferentes, conformación física, preferencias artísticas, culturales, deportivas o situación familiar. También se incluye en esto la inequidad por disparidad salarial entre hombres y mujeres, que ejercen en el mismo establecimiento funciones equivalentes.

- *Un tercer grupo normativo*, específicamente referido a la reasignación de tareas en el sistema educativo santafesino. Nos referimos a la Ley Provincial Nº 12.799 sobre el derecho de los docentes a ser reubicados en el ejercicio de tareas diferentes, transitorias o permanentes, conforme a lo regulado en el Decreto Provincial Nº 4597. Dicho Decreto aprueba el *"Reglamento de Licencias, Justificaciones, Franquicias y Examen de Aptitud Psicofísica para el personal docente y auxiliar docente"*. También valga mencionar la Ley Provincial Nº 13.197, por la cual se creó el "*Cargo Diferente Definitivo"* para docentes en tareas diferentes definitivas.

  Según el Decreto Nº 4597 (art. 48-50), las tareas se reasignan desde el discurso médico hegemónico, a partir del examen de una Junta Médica. Las Juntas Médicas son de dos tipos: permanentes y especiales. Si el docente cuestiona el dictamen de la Junta Permanente, se constituye entonces una Junta Médica Especial o "ad hoc". Las Juntas especiales se constituyen con tres médicos especialistas en la enfermedad a examinar, quienes a su vez pueden solicitar informes a otros profesionales, para mejor fundar su dictamen final sobre la *"capacidad laborativa"* (sic) del docente examinado. En lo referido al "examen" de la salud mental del trabajador, queda a cargo de médicos psiquiatras.

  La normativa no da pie al desarrollo de prácticas político sectoriales transversales, orientadas a la construcción real de dispositivos de Salud Mental Comunitaria para el abordaje del sufrimiento

subjetivo de los trabajadores de la educación. En concreto, la "reubicación" tiende a *separar* al trabajador del resto de la comunidad educativa, confinándolo en labores administrativas o declarándolo cesante (cfr: Decreto Prov. Nº 4597: art. 9-13). Por otra parte, estar en tareas diferentes detiene la carrera docente, como si el trabajador "anormal" permaneciera en un limbo (cfr. Decreto Prov. Nº 3029: art. 4, 10 y Anexo IV: traslado o reubicación, art. 15).

Los criterios en los que se sustenta esa normativa se inscriben en la estela de la creación de las grandes estructuras manicomiales en la Argentina y hasta la actualidad. Aunque se fueron haciendo reformas, en lo fundamental nada cambió demasiado. Los actores siguen siendo los mismos, así como su concepción sustentadora, aunque adaptados a las actuales condiciones. Resumidamente, viene a cuento recordar algunos momentos de su desarrollo (cfr. Carpintero, 2010):

a.- Entre 1880 y 1910 se afirma un dispositivo psiquiátrico a partir del denominado "alienismo" siguiendo al positivismo y a la psiquiatría francesa. En este modelo se proponía la supuesta curación de la enfermedad mental mediante el encierro de los pacientes a los cuales se les aplicaba una serie de tratamientos físicos y sociales de diversa índole. De esta manera se constituye el primer modelo disciplinario de lo que se llamaba medicina mental o feniatría basado en un discurso positivista. El loco era peligroso y había que apartarlo de la sociedad. Se construyeron los primeros hospicios y se organizaron las primeras cátedras de psiquiatría y las primeras publicaciones. Antes de 1854 los "locos" eran recluidos en las cárceles, en condiciones de sobrepoblación y hacinamiento. Pero en 1854, a instancias de la Sociedad Porteña de Beneficiencia, se creó el Hospicio de Mujeres, hoy "Braulio Moyano", y en 1863 el de Hombres, actualmente Hospital "José T. Borda", en la ciudad de Buenos Aires.
Los primeros manicomios eran instituciones asilares, de encierro, desatendiendo las condiciones especiales con las cuales debía contar el alienista para producir el denominado "tratamiento moral". Esta situación fue aliviada parcialmente por el alienista Domingo Cabred que creó la Colonia Nacional de Alienados *Open Door* en 1899, y en 1906 la Dirección de la Comisión de Asilos y Hospitales Regionales. En 1910 promovió la construcción de numerosas colonias y asilos. Cabred llevó adelante una serie de reformas que estaban en las intenciones de algunos alienistas progresistas. Sin embargo, las transformaciones de la situación social del país comprometieron este panorama. El modelo agroexportador y el fomento de las inmigraciones implicó un desplazamiento de población hacia las ciudades, que crecieron rápidamente y produjeron nuevos problemas sociales y sanitarios. De ese modo se incorporaron las nacientes ideas del "higienismo", que tenía como objetivo prevenir los diversos problemas sanitarios –desde epidemias hasta delitos– en el conjunto social.

En las siguientes décadas se produjo una transición que fue desnudando los límites de las políticas de alienistas e higienistas debido a la indigencia estructural, propia de la lógica manicomial, y por la insuficiencia crónica de recursos que negaban las clases dominantes.
Respecto de la jurisdicción local que nos ocupa, en 1927 fue creado en la ciudad de Rosario el Hospital de Alienados, hoy "Agudo Ávila".

b.- En la década del '40 se afianzó el Estado de Bienestar en la Argentina, de característica populista, mediante el surgimiento y consolidación del peronismo. En esta época aparece un nuevo grupo aliado a los psiquiatras manicomiales. La creación desde el Estado de organizaciones burocráticas sindicales que manejan las obras sociales llevó a que estas comenzaran a defender, junto a los psiquiatras, las estructuras manicomiales. El ministro de Salud desde 1946 a 1952 fue el neurólogo Ramón Carrillo. En Salud Mental intentó dar soluciones materiales a problemas tales como la falta de capacidad hospitalaria y de coordinación entre distintas jurisdicciones responsables del tratamiento de la locura. Así se reformaron e inauguraron nuevos lugares de atención, tales como los nuevos Hospicios construidos por pabellones. En el ámbito de la Psiquiatría fue controvertido. Por un lado, encontró apoyos en los psiquiatras *nacionalistas* de los Hospitales y Colonias. Esos psiquiatras y sus aliados de la derecha sindical echaron a Enrique Pichón Rivieré del hospital acusándolo de "comunista" y "de promover la homosexualidad", por haber comenzado a implementar grupos terapéuticos con los pacientes. Pero el gremio médico y la mayor parte de los psiquiatras ligados al higienismo no apoyaron las reformas de Carrillo. En esos años el deterioro de la situación en los manicomios se mantuvo.

c.- En la década del ´50 la situación mundial había cambiado y el capitalismo necesitaba reformular un nuevo pacto social en el que se debía asegurar el desarrollo económico. Para eso, el Estado tenía que cumplir la función de brindar seguridad social y económica a los ciudadanos. Desde el final de la Segunda Guerra se había afirmado el llamado *"Movimiento de Salud Mental"* en los países centrales capitalistas. Esta corriente se incluía dentro de la perspectiva keynesiana del Estado de Bienestar. Podemos señalar que, en ese momento, la mitad de las camas de internación en el mundo eran psiquiátricas. Por lo tanto, era necesario disminuir esos costos de internación. Es en ese contexto donde el proceso de transformación del orden manicomial resultará determinado por la dinámica económica y política. En 1953 la OMS recomendó la transformación en *"Comunidades Terapéuticas"* de todos los hospitales psiquiátricos, lo cual fue cumplido parcialmente por algunos países.

Movimientos comunitarios en el campo de la Salud Mental comenzaron a gestarse en Inglaterra, en EE.UU. y en Francia. En 1967, en Italia, surgió la *"Psiquiatría democrática"* liderada por el psiquiatra Franco Basaglia.

En Argentina a mediados de la década del '50 las tareas por realizar eran enormes debido a las condiciones desastrosas de los Hospicios. Durante el año 1957, con la imposición del desarrollismo como estrategia económica, política y social en el período del gobierno de Frondizi y, luego, durante la dictadura de Onganía, se produjeron tres hechos determinantes para reafirmar en nuestro país el *"campo de la Salud Mental"*: 1.- Se crea el Instituto Nacional de Salud Mental. 2.- El Dr. Mauricio Goldenberg funda el primer Servicio de Psicopatología en el Hospital General de Lanús, es decir fuera de un Hospital Psiquiátrico, y 3.- Se crea la carrera de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Es decir que ***ya no era solamente el psiquiatra quien daba cuenta de la Salud Mental***, también aparecían otros actores, en especial los psicólogos. Pero los psicólogos tenían prohibida la práctica clínica (así como también hoy están excluidos de las Juntas Médicas para licencias docentes, por ejemplo), por lo cual tenían que trabajar gratis, y lo hicieron y fueron ganando importantes espacios en los hospitales y Centros de Salud Mental. Las conceptualizaciones del psicoanálisis, la sociología, la antropología, la psicología institucional y la psiquiatría comunitaria, cuestionaban las instituciones manicomiales y ponían el acento en las prácticas comunitarias, preventivas y asistenciales. Durante estos años, se crearon las primeras residencias de Salud Mental, las salas de internación en Hospitales Generales, los Hospitales de Día y las Comunidades Terapéuticas. A la vez, se difundieron los tratamientos terapéuticos que mostraban la potencialidad de extender los límites del psicoanálisis: los tratamientos grupales, familiares e institucionales, el psicodrama, la psicología social, el psicoanálisis de niños y las escuelas para padres. Sin embargo, la estructura manicomial siguió vigente, apoyada por los diferentes poderes políticos que atravesaron las décadas del ´60 y ´70, los cuales prohibieron y reprimieron algunas experiencias. Aquellas reformas quedaron como experiencias parciales que no fueron integradas a un Plan Nacional de Salud Mental.

d.- La dictadura militar de 1976 instaló el Terror de Estado. La burocracia cívico-militar de la Dictadura intervino las instituciones para llevar adelante la Doctrina de Seguridad Nacional, y destruyeron los servicios de Salud Mental. En ese momento se empezó a afianzar una política privatista en el campo de la Salud. Es decir, si el Estado se había desentendido de la Salud Mental, ahora empezaban a tomar poder los grupos privados para poner el campo de la Salud Mental al servicio de sus intereses económicos.

e.- Cuando comenzó el período de transición democrática, se intentó generar una política en Salud Mental para recuperar los espacios destruidos por la Dictadura. Desde la perspectiva de *"Atención Primaria en Salud"* se realizaron experiencias, al modo de "Plan Piloto de Salud Mental y Social", pero se agotaron rápidamente por falta de presupuesto y de decisión política para continuarlas.

Podríamos decir con Enrique Carpintero (2010) que la historia de la Salud Mental en nuestro país es la historia de los planes piloto y de la continuidad de los manicomios desde fines del siglo XIX.
El mayor logro en esa época fue la reforma antimanicomial realizada en la provincia de Río Negro. Pero en los noventa se reafirmó una política neoliberal capitalista regida por la desregulación, la privatización y la competencia. La salud quedó en manos del mercado; es decir, de los grandes laboratorios y empresas de medicina. El panorama general de aquella época muestra que el ámbito sanitario se consolidó como un mercado más, radicalizándose la puja distributiva que se venía registrando durante décadas. En definitiva, el Estado desapareció en su función social de atender la salud pública, para servir a los intereses privados. Por ese camino se produjo el desmantelamiento de las instituciones públicas, ya que la salud quedó en manos de la iniciativa privada, trayendo aparejada la exclusión de amplios sectores de la población, que quedaron en los márgenes de la sociedad. Al respecto, es interesante traer a colación lo que señala Slavoj Zizek con relación al vínculo entre economía y salud en los países del Este europeo, haciendo notar que hay una clara correlación entre los préstamos del FMI y el aumento de las enfermedades. Porque cuando los préstamos se interrumpen, los epidemiólogos registran disminución de casos. Según Zizek, la explicación es simple: la condición para el otorgamiento de los créditos es que el Estado imponga una "disciplina financiera" (reducir el gasto público o "ajuste"), y la primera víctima de esas medidas destinadas a establecer "la salud financiera" es la propia "salud pública" de la población.

Hoy en día en Argentina, a tenor de la Ley Nacional Nº 26.529 sobre los derechos de los pacientes, y de la Ley Nacional de Salud Mental Nº 26.657, así como de la Ley Provincial Nº 10.772, existe una tendencia a pensar dispositivos en el campo de la Salud Mental establecidos desde el punto de vista del sufriente. Lo cual nos permite asumir el compromiso (intelectual, ético y político) de darnos a pensar dispositivos para la Salud Mental de los trabajadores de la educación, asumido como una tarea artesanal adaptada a los sujetos, que resulte valiosa para repensar el sistema educativo ya no desde una perspectiva "normalizadora", sino "subjetivante".

"El enfoque que este estudio se propone para el abordaje de la problemática vinculada a la subjetividad docente se encuentra a distancia del tradicional sostenido en los factores de riesgo. (...) Los riesgos inherentes al proceso de trabajo vistos de esa manera, se limitaban a lo que tradicionalmente se denominaba 'higiene y seguridad', dejando en un segundo plano, o simplemente eliminando, los problemas relativos a las condiciones de trabajo y una vasta franja de problemas vinculados con la salud" (Lagatta, 2018: 138).

"En su pesquisa Dulce Suaya percibe que, en el campo conceptual de relación entre salud mental y trabajo, no son valorizados los aspectos relacionados con la promoción de la vida, del bien estar, del proyecto, de la prevención del sufrimiento mental, que un trabajo podría traer a las personas... (...) Cuando en el trabajo se incluyen proyectos terapéuticos, oficinas de rehabilitación, en general asumen un carácter de actividad alienada, sin creatividad, sin protagonismo de los sujetos que lo ejercen. Es interesante y oportuno rescatar las observaciones de Foucault sobre la disciplina de las instituciones, donde tienen un carácter de control de gestos, de producción de subjetividades alienadas" (Suaya, 2010: 10).

6.- Metodología, instrumentos y etapas.

Definición metodológica del tipo de investigación.

Es nuestro propósito indagar en la narrativa docente sobre el dispositivo de tareas diferentes, desde una metodología cualitativa de perspectiva interpretativa. Dado el marco teórico desde la cual la abordaremos, nos resulta conveniente una mirada hermenéutico-crítica que sustente la idea de la narración como manera de *construir* "la realidad". Esto implica que la realidad se comprende como situada, divergente, dinámica, construida, poniendo el énfasis en la singularidad, la discontinuidad, la ruptura y las diferencias, para poder apreciar que el objeto y el sujeto de la investigación están recíprocamente relacionados y afectados. Por lo tanto, nuestra investigación tendrá un carácter dialéctico, flexible, que se adaptará a las particularidades del objeto de estudio y el contexto. Y es por eso por lo que elegimos el enfoque hermenéutico-crítico, porque es un método interpretativo congruente con los procesos de indagación en el ámbito de la investigación educativa a partir del giro narrativo en las ciencias sociales. Dicho giro enfatiza el interés por las voces de los sujetos al considerarlas como la manera en que los hombres experimentan el mundo, permitiendo al investigador desplegar una mirada que tiene en cuenta lo subjetivo, lo social y lo institucional. Es que el método hermenéutico busca establecer nexos entre un "texto" (en el sentido amplio que le da Derrida a esa palabra) y un intérprete, con el propósito de ejercer la crítica replanteando los elementos de juicio, en orden

a lograr una comprensión más compleja del objeto de estudio. Entonces consideramos pertinente utilizar el método hermenéutico-crítico, puesto que posibilita la deconstrucción y reconstrucción del sentido otorgado al dispositivo en cuestión, en tanto que dilata, tensiona y torciona los *horizontes* de comprensión de los agentes involucrados en los procesos que son propios del dispositivo a investigar. Por ese camino resulta posible contextualizar los relatos, de modo tal que su sentido vaya más allá de lo particular.

Problema.

Habida cuenta de que no hay salud laboral sin participación de los trabajadores, entonces las voces de los trabajadores de la educación deben ser escuchadas para ponerlas en el centro de la escena. Porque los dispositivos institucionales instituyen procesos de constitución subjetiva; es decir que siempre funcionan aun cuando no alojen a los docentes como sujetos, pero los funcionamientos reguladores que desatienden la subjetividad agravan el sufrimiento subjetivo en el trabajo. En consecuencia, respecto del dispositivo de tareas diferentes que aquí nos ocupa, sucede que no anda el modo de tratar lo que no anda, y para operar sobre ese dispositivo conviene comenzar oyendo lo que la voz de los dolientes que lo transitan tiene para darnos que pensar. Es que desde el punto de vista epistemológico desarrollado por Canguilhem (Cfr. Galende, 2008) hay que pensar las intervenciones en salud mental dando prioridad al punto de vista de los sujetos.

Pregunta general:

¿Cómo narran los docentes participantes del dispositivo de tareas diferentes en escuelas de nivel primario en la ciudad de Rosario, su experiencia respecto del funcionamiento de este con relación al tratamiento de su malestar subjetivo en el sistema educativo?

Preguntas específicas de investigación:

- ¿Cómo es la regulación normativa del dispositivo de tareas diferentes?
- ¿Cómo funciona en territorio el dispositivo de tareas diferentes?
- ¿Qué escuchamos en los relatos biográficos de los docentes respecto de la coherencia entre lo que se les permite hacer en las instituciones y lo que se les prescribe desde la junta médica, con referencia a su estancia en un dispositivo donde acontece la intersección entre salud mental y trabajo?
- ¿Qué mirada sobre “aspectos silenciados” del dispositivo despliegan en sus narraciones los docentes que participan del mismo?

Hipótesis de trabajo:

Respecto del dispositivo de tareas diferentes y enfocándonos en el estudio de las narraciones de los docentes, en atención al tratamiento institucional del malestar subjetivo, observable en los procesos de llegada a la solicitud de licencia, diagnóstico en Junta médica, reubicación laboral y seguimiento, podemos provisoriamente afirmar que:

a.- El sistema educativo no parece brindar acompañamiento y sostén subjetivo a los docentes, sino potenciar su experiencia de desamparo.

b.- El modo institucional de tratar el malestar docente da cuenta de problemas estructurales en la organización del trabajo.

Objetivos.

En orden a validar el modo de hacer asequible el objeto de estudio, los objetivos de investigación que aquí planteamos están intrínsecamente relacionados con nuestra formulación del problema, según los términos de la pregunta general. Para eso planteamos un objetivo general del que se desprenden objetivos específicos.

Objetivo general:

- Interpretar, a partir de sus narraciones, las experiencias de las docentes en el dispositivo de tareas diferentes, desde la perspectiva de la salud mental de las trabajadoras.

Objetivos específicos:

- Describir el aparato normativo que sostiene al dispositivo de tareas diferentes.
- Describir el funcionamiento del dispositivo de tratamiento del malestar mediante la reubicación laboral en tareas diferentes.
- Analizar las narrativas de los docentes, en relación con la respuesta del sistema educativo al malestar mediante el tratamiento institucional y el clínico.
- Analizar comparativamente las diferentes miradas de los docentes sobre las tareas diferentes.

Instrumentos:

Nivel de concreción.

Para satisfacer los objetivos dando respuesta a las preguntas, contando con un amplio margen de creatividad y complementariedad, los instrumentos que utilizados en la salida al campo han sido:

- *Estudio de documentos.*

  La revisión y análisis documental, para apreciar el recorrido histórico y el soporte normativo del tema en cuestión, es una de las metodologías más antiguas y frecuentes en investigaciones como la nuestra. En nuestra investigación el interés apunta a la interpretación de los sentidos inscriptos en los documentos oficiales y los construidos por los docentes.

- *Entrevistas en profundidad.*

  Es un recurso muy rico en posibilidades, dada su estructura conversacional (ligada a los usos cotidianos del lenguaje). Si bien se utiliza un guion de entrevista, empero el mismo no está estandarizado, lo cual permite orientar el guion sobre la marcha conforme van apareciendo indicios de interés durante el avance de la conversación. De ahí el uso justificado de la repregunta, el pedido de aclaración o reformulación, que conducen la entrevista más allá del horizonte inicial predeterminado por el investigador.

- *Relatos de vida.*

  El enfoque biográfico refiere a *"las historias que los sujetos se cuentan sobre ellos mismos".* En ese enfoque, lo que denominamos "relato de vida" es una secuencia de al menos tres entrevistas extensas y no directivas, en las cuales el narrador va siendo interpelado en su historia (tensionando y volviendo críticos los sentidos), de manera tal que el relato gane en espesor reflexivo. Estos relatos resultan valiosos para la investigación porque en la construcción discursiva de su *"ilusión biográfica"* los sujetos ponen en función categorías conceptuales, temporales y temáticas, que operan como constituyentes ontológicos de su experiencia humana con relación al objeto de estudio que nos ocupa. Por otra parte, al hacerse cargo de sus palabras, asumen como hablantes una posición subjetiva que es ética, estética y política.

  Desde un punto de vista metodológico la decisión es a quiénes solicitar su relato. Eso se ha ido evaluando a medida que se constituyó el muestreo y se guió en función del avance y desarrollo los análisis.

Con estos instrumentos se procedió en el campo, según un trabajo organizado de acuerdo con una serie de tareas desarrolladas en cuatro fases; a saber:

- *Primera fase.*

  Es una etapa exploratoria de carácter documental, para aproximarnos al fenómeno que estamos estudiando. Lo cual es un buen comienzo para organizar y sistematizar la información disponible de antemano. Para eso comenzamos por los textos legales (leyes, decretos, resoluciones, etc.) referidos al dispositivo de tareas diferentes, porque son los más a la mano. Luego avanzamos hacia otros documentos de más difícil acceso, tales como los referidos al funcionamiento del sistema informático y a los trámites efectivamente realizados por los docentes a través de ese sistema. Finalmente, hicimos el esfuerzo por acceder a dos tipos muy diferentes de documentación: a) los informes de Junta Médica en la región VI del Ministerio de Educación de Santa Fe, y b) los textos producidos en los talleres de AMSAFE y del SADOP, en la ciudad de Rosario, para docentes en tareas diferentes.

  Un efecto secundario conseguido a partir de este estudio preliminar de carácter exploratorio (dado que implicó la interacción del investigador con actores institucionales depositarios de buena parte de la documentación requerida), es la determinación concreta de la población de docentes en tareas diferentes con la que se trabajó en el campo. Esta indagación nos permitió hacer un ***muestreo*** *"por bola de nieve"*; es decir, comenzando por los informantes clave más próximos nos conectamos progresivamente con otros que, por sus características, fueron considerados adecuados para nuestra investigación. Así, cada uno de los informantes generó nuevos sujetos para la muestra, que se fue constituyendo en pos de abarcar una variada gama de casos posibles. Además, se incluyeron en la muestra las "notas clínicas" sobre una veintena de casos tratados por el investigador durante una década (2011-2021) en el ejercicio de su trabajo clínico como psicoanalista.

- *Segunda fase.*

  El criterio con el que decidimos organizar la administración de la batería de instrumentos de los que dispusimos durante la investigación, consistió en poner en juego un modo de trabajo que comenzó por los instrumentos amplios: entrevista en profundidad y relatos de vida. Consideramos conveniente proceder así por varios motivos: primero porque facilitan un buen "rapport" con los participantes y, luego, porque los escogidos para esta segunda fase son menos controlados e intrusivos y por eso mismo resultan flexibles para ir ajustando sobre la marcha. En tal sentido, se trabajó con entrevistas a docentes en tareas diferentes, prestando atención a las líneas teóricas planteadas para esta investigación, entre las cuales se encuentra el criterio de partir desde el punto de vista del sujeto.

- *Tercera fase.*

  En esta etapa se potenció la contrastación, mediante nuevas entrevistas a docentes, funcionarios del Ministerio de Educación, médicos laboralistas y dirigentes sindicales. Las entrevistas focalizadas nos permitieron indagar sobre los tópicos identificados durante el trabajo en las fases anteriores. A su vez, el análisis y categorización del producido en esta fase, nos dio ocasión de contextualizar y seleccionar casos paradigmáticos para una profundización de los hallazgos, permitiéndonos observar y comparar diferentes posicionamientos de los actores en torno a la problemática en estudio, en función de los objetivos de la investigación.

- *Cuarta fase.*

  Esta etapa se orientó a "hacer algo" con los datos recopilados en las anteriores (procesamiento y entrecruzamiento); lo cual, en una investigación cualitativa, pasa por:

  - *Descripción:* Es una manera de mantenerse cerca de los datos, atendiendo a su resonancia en el investigador, de manera tal que hablen "por sí *en* mí" produciendo un efecto significante.
  - *Análisis:* Consiste en desplegar los datos identificando y explicando los factores claves y las relaciones entre estos, para dar ocasión a asociaciones aptas para efectuar significación.
  - *Interpretación:* Tiene que ver con desbaratar los significados que dan trabazón al sentido común, para producir un nuevo efecto de significado.

Método y procedimiento para el trabajo con los datos en la investigación cualitativa:

Expondremos aquí los modos que utilizamos para la interpretación de textos. Como se verá, básicamente consisten en comparar casos y elaborar correspondencias y diferencias, prestando atención a las recurrencias y a las convergencias.

Respecto del modo de proceder al momento de enfrentarse al texto: el proceso lineal (de recoger datos y luego interpretarlos: resumiendo y parafraseando) se abandona aquí en favor de un procedimiento entremezclado (desarrollando categorías y relaciones).

El método, entonces, consiste en **CODIFICAR y CATEGORIZAR**.

Como se verá, se trata de un proceso gradual de profundización. Este proceso comienza con la construcción de una *lista de prioridades,* para hacer una selección inicial del material que conviene utilizar y, luego, no perderse entre tantos datos.

El material textual seleccionado se maneja de diferentes maneras, desplegando una SECUENCIACIÓN ANALÍTICA orientada a *reconstruir la estructura* del texto. Dicha secuenciación se articula en *cuatro momentos* de codificación y categorización: teórica, abierta, axial y selectiva.

Pero antes de explicar cada uno de los cuatro momentos, valga señalar en qué consiste codificar y categorizar:

- *CODIFICAR:* es realizar las operaciones por las cuales los datos se desglosan, conceptualizan y vuelven a reunir de nuevas maneras. Hacerlo requiere comparar y formular preguntas al texto. El propósito es llegar a establecer ETIQUETAS: rótulos que presentan información considerada relevante para un determinado objetivo.

- *CATEGORIZAR:* es resumir los conceptos codificados en "conceptos genéricos" y en torno a ellos elaborar relaciones. El propósito es llegar a establecer RUBROS que permiten reunir en un mismo conjunto a entidades que comparten ciertas características.

1.- CODIFICACIÓN TEÓRICA.

En coherencia con el marco teórico, consiste en analizar los materiales obtenidos, en orden a identificar los más potables para ser trabajados en dirección al desarrollo de una teorización fundamentada.
Lo cual implica formular redes de categorías o conceptos, estableciendo relaciones entre ellos. Durante el proceso se apuntan en *"notas de código",* las impresiones, asociaciones, preguntas, ideas, etc.

2.- CODIFICACIÓN ABIERTA.

Orientada por la teorización, se expresan datos y fenómenos en forma de conceptos, interrogando a la gestalt del texto en análisis: ¿de qué se trata aquí? ¿qué aspectos del fenómeno se mencionan o no? ¿qué razones se dan? ¿con qué intención y para qué propósito? Para eso:

a) Se clasifican expresiones (palabras, porciones del texto) por sus unidades de significación. A esas unidades se les asignan códigos (conceptos), seleccionando para eso pasajes particulares del texto.
b) Se categorizan los códigos agrupándolos en torno a fenómenos descubiertos en los datos, que resultan relevantes con relación a la pregunta de investigación.

3.- CODIFICACIÓN AXIAL.

Consiste en depurar y diferenciar las categorías derivadas de la codificación abierta, seleccionando las más prometedoras para una elaboración adicional. En este momento el investigador relaciona subcategorías con

categorías articulando los ejes sintagmáticos con el marco teórico en tanto que eje paradigmático. Para eso argumenta moviéndose entre el pensamiento inductivo (desarrolla conceptos y categorías) y el deductivo (examina conceptos y categorías).

4.- CODIFICACIÓN SELECTIVA.

Continúa la axial, pero en un nivel más alto de abstracción, para llegar a elaborar la *"categoría central"*.

El investigador descubre los patrones y las condiciones en las que estos se aplican: *"En estas condiciones, esto sucede"*.

Procedimientos para transitar esos cuatro momentos:

1. Transcribir las entrevistas y seleccionar las partes relevantes.
2. Organizar el material de manera formal. En concreto, lo que hicimos fue numerar las páginas y los párrafos, para luego poder referenciar las etiquetas al modo de un índice analítico. Por ejemplo: bajo el título *"salud mental"*, escribimos *"licencias: 6,3.7-9",* lo cual equivale a decir que en la página 6, en el párrafo 3 y también en los párrafos del 7 al 9, hay datos para la categoría *"salud mental"* en lo referido a las *"licencias"* que toman las docentes entrevistadas. Si para esa etiqueta hay más datos en otras páginas, se continúa la escritura separando con un punto y coma: *"licencias: 6,3.7-9; 8,5"* y así sucesivamente.
3. Definir las técnicas que usamos para el procesado analítico del material: a) resumir y parafrasear el contenido, b) clarificar el contenido, explicándolo, c) estructurar el contenido, buscando tipos o estructuras formales.
4. Análisis global del material, para obtener una panorámica general de la amplitud temática del texto. Para eso: anotar palabras clave, marcar conceptos o afirmaciones centrales, producir tablas de contenidos, resumir el texto y evaluar si incluirlo en la interpretación actual o no.

Como ya hemos dicho, estos procedimientos concretos que desarrollamos a lo largo de los cuatro momentos mencionados apuntan a poner en acto un proceso gradual de profundización de los datos, orientado a incrementar el nivel de abstracción. En otras palabras: paso a paso se va despojando al texto de su gestalt.

Análisis secuenciales.

Analizar el material requiere establecer secuencias en las que podamos apreciar qué tiene que ver qué con qué; esto es: *relacionar* una serie de elementos. Pues bien, al inicio del trabajo de análisis la codificación comienza siendo abierta. En ese momento se presta atención a la gestalt narrativa en la que surge el texto con el que se trabaja. Se atiende a su forma, a su figura, a su estructura unificada. Para analizarlo se tiene en

cuenta el contexto (discursivo e interactivo) en el que el texto se realiza, pero no para ahí, sino que el análisis avanza haciendo foco en la *dinámica* entre las partes que componen la estructura del texto. Se trata, entonces, de hacer una secuenciación analítica que implica diversas formas de sensibilidad al contexto.

1. Análisis de CONVERSACIONES.

   Se enfoca en los *procesos de interacción cotidiana*, en orden al análisis *formal* de situaciones corrientes. Situaciones en las que se puedan apreciar los procedimientos formales de un cierto grupo de personas para construir la realidad social en la que se encuentran.

2. Análisis del DISCURSO.

   Se focaliza en cómo se construyen las *versiones* de los entrevistados. Es un trabajo de análisis de la interacción comunicativa. Para eso toman en cuenta los contenidos del habla, pero analizando los *repertorios interpretativos* (grupos de términos, descripciones y figuras del discurso distinguibles, a menudo reunidas en torno a metáforas) que los entrevistados ponen en juego.

3. Análisis de NARRACIONES.

   Se centra en la manera de contar una secuencia de acciones que les suceden a unos personajes. Entendiendo a *la vida humana como una narración* que incluye construcciones sociales y subjetivas, el investigador: a) quita del texto los pasajes no-narrativos, b) tamiza el texto quedándose con sus secciones formales, c) abstrae del material resultante las estructuras de los procesos dominantes en la experiencia del narrador. El propósito es la reconstrucción de los *patrones* operantes en los procesos dominantes de la experiencia del narrador. Se trata de reconstruir la interrelación de los *cursos de proceso*, en la trama biográfica del sujeto. Los cuales acontecen al interior de ciertos dispositivos.

4. Análisis HERMENÉUTICO OBJETIVO.

   Entendiendo al *mundo como texto*, atiende a la distinción entre el significado subjetivo que una expresión o actividad tiene para el entrevistado, y su significado objetivo en tanto que sustentado en una *"estructura latente de sentido"* (inconsciente). Siendo así, el análisis secuencial hermenéutico consiste en comparar los rasgos estructurales generales con las condiciones contextuales concretas. Lo que se hace es analizar las implicaciones de las declaraciones examinadas. El paso central es lograr un análisis secuencial de grado fino, incluyendo diversos niveles de interpretación de las interacciones (capas de significación). Para eso se analizan los rasgos lingüísticos formales, en orden a poder ir desplegando una creciente generalización de las estructuras.

7.- Presentación de resultados.

Haremos aquí una validación expositiva del trabajo realizado. De manera sistemática presentaremos nuestros hallazgos. Para eso, delimitaremos el análisis y desarrollaremos los argumentos correspondientes.

Valga señalar que para referirnos a nuestras notas clínicas no usaremos nombres reales ni de personas ni de lugares. Tampoco intentaremos realizar en nuestra construcción discursiva una suerte de formalización de la práctica clínica. No es ese el propósito de este trabajo de investigación. Es por eso por lo que no trabajamos sobre las "historias clínicas" de los pacientes, sino sobre nuestras propias "notas" obtenidas en entrevistas realizadas con ocasión del trabajo clínico y tan solo respecto de aquellos aspectos relevantes para la tipificación del malestar docente con relación al dispositivo de tareas diferentes.

Para eso, adrede evitamos ingresar a lugares del territorio discursivo que hacen referencia a la vida privada de las docentes entrevistadas, dado que sobre esos aspectos rige el deber de guarda del secreto profesional. Precisamente, hemos obtenido su consentimiento para tomar del material clínico tan solo aquellos fragmentos de sus relatos que, de forma anónima, nos permitan desplegar una lectura crítica del dispositivo en estudio. Lectura desplegada desde una perspectiva psicoanalítica, que se dirige a la producción de material de utilidad para nuestro trabajo de investigación. Un material obtenido a partir de interrogar al dispositivo tal y como este se nos presenta en los actos enunciativos producidos en las entrevistas.

Hacer esto supone echar mano del psicoanálisis basándonos en la ya clásica distinción lógica entre *"intensión"* (lo que un concepto comprende, connota o contiene) y *"extensión"* (lo que abarca, denota o alcanza).

En consecuencia, entendemos que la *intensión* del psicoanálisis (como dispositivo de atención clínica) pasa moebianamente a la *extensión* (como dispositivo de lectura crítica del mundo) debido a que el lenguaje se ordena en el discurso analítico de un modo tal que gira hacia otros discursos. Precisamente, el término "discurso" es expresión de un concepto que remite a la *estructura* del hablante y al *lazo* social e introduce la *relación a lo real*. Lo cual nos lleva a reconocer que también hay discurso sin palabras (hecho de gestos y conductas) aunque no sin el lenguaje. En tal sentido, consideramos que las entrevistas ofrecen a los hablantes un lugar en el que el entrevistador hace de "semblante" o "pantalla" sobre la que los sujetos puedan proyectar el objeto *ausente* que, por prometedor, los mueve a hablar dando rodeos en torno del objeto. De ese modo las entrevistas abren la posibilidad de interrogar la práctica que los sujetos sostienen en los dispositivos que transitan y, a su vez, de reflexionar sobre los efectos (subjetivos) de lo que hacen allí.

7.1.- Trabajo de campo.

La función del trabajo de campo es contrastar la hipótesis (a partir de la operacionalización de las variables) en respuesta a la pregunta de investigación, según el objetivo general de esta. Ya sea para corroborar o falsar la hipótesis. En tal sentido, el trabajo de campo es una situación incierta que habilita la posibilidad de realizar una experiencia intelectual *transformadora*; operada mediante la puesta en juego del material significante de un modo tal que, profanando los dichos, de ocasión a giros discursivos en los que se escuche otro decir.

El trabajo de campo nos permitió dotar a nuestra investigación de base empírica (material significante), mediante la combinación de diversas fuentes de información. Nos permitió poner el diseño metodológico que habíamos ideado, en contacto con la *"moterialidad"* (neologismo con el que Lacan indicó que el funcionamiento material del cuerpo está subordinado al funcionamiento simbólico de la palabra: "*mot"*, en francés). El trabajo de campo nos adentró en el territorio donde la palabra se pone en juego en la interacción con otros hablantes, para poder producir datos tendientes a crear articulaciones significantes entre lo que pensamos y lo que ocurre. Y esto porque lo que ocurre en un cierto contexto, debe ser escuchado, mirado y leído, a través de quienes lo vivencian. Este es un principio básico del trabajo de campo.

Atendiendo a ese principio, en el campo se trabaja teniendo en cuenta que todo pensamiento se piensa por sus relaciones con lo que se escribe de él; esto es: interpelando las relaciones reales entre las *"marcas"* distintivas de *"eso de lo que se habla"*.

El campo de la palabra en el que encontramos a los hablantes se trabajó aquí como un ir y venir de la práctica a la teoría. Lo cual vino a configurar una trama de intercambios que podemos denominar "praxis". Es que "praxis" es un concepto *"operatorio"* que permite articular en el plano de la teoría los fenómenos discursivos observados en los relatos que los docentes produjeron con relación al dispositivo de tareas diferentes. Pero esta no es una indagación clínica sobre docentes en tareas diferentes. Por eso, como ya explicamos, no trabajamos con historias clínicas de docentes con licencias médicas, sino con parte de nuestras notas personales durante las entrevistas clínicas. Notas que han sido elaboradas desde el año 2010, prestando atención al decir de los sujetos en tanto que productores de unos relatos que intentan quebrar el proceso de sujetación al que se los somete desde el discurso dominante y regulativo en sus lugares de trabajo educativo.

Lo que se trabajó en el campo se orientó a la colectación de construcciones narrativas y escriturales de los docentes, que a menudo tomaron la forma de historiografías y descripción de sus malestares. Sin embargo, no nos interesó hacer una suerte de tour biográfico, porque nuestro trabajo no consiste en una indagación ambiental, sino en un análisis estructural del discurso, desplegado a partir de los relatos colectados.

Además de nuestras propias notas (como observador participante) en entrevistas clínicas, trabajamos con entrevistas a otros actores, conseguidas por fuera del consultorio. Esto porque el acceso al terreno no garantiza que tan solo recurriendo a quienes tenemos a mano nos permita conseguir toda la información que

buscamos. En ocasiones el suelo es árido y difícil la labranza. Lo cual requiere que seamos creativos en la búsqueda. Es decir que el trabajo de campo es un trayecto en el que se van produciendo otros tipos de información, que no estaban previstos; dado que, por medio de la heterogeneidad de accesos, es posible enriquecer la investigación, complejizándola. Fue así como nuestro ingreso al campo comenzó con una tarea de indagación bibliográfica, establecida de modo coherente con las problemáticas observables en los relatos consignados en nuestras notas clínicas, y prosiguió con el contacto a informantes.

Gracias a los informantes pudimos ampliar la indagación bibliográfica y entrevistar a funcionarios del Ministerio de Educación, médicos laboralistas, abogados, técnicos en accidentes y riesgos del trabajo, psicólogos tratantes de docentes en tareas diferentes y representantes gremiales. Estos nos pusieron en contacto con otros docentes en tareas diferentes, diagnosticados por problemáticas vinculadas al campo de la salud mental. Los cuales, a su vez, no solo nos relataron sus situaciones particulares, sino su organización colectiva y, además, nos proveyeron textos producidos por ellos mismos respecto de su estancia en el dispositivo. Ese es un aspecto relevante: la producción de la letra. Es que *"la historia que cuenta para el hablante no es la que resultaría de reunir hechos pretendidamente empíricos, sino aquella historia que lo implica como deseante en su escritura. La escritura, en el sentido de relato de la historia, aparece como repetición, no de lo idéntico, sino en tanto trabajo de diferencias. (…) La práctica escritural es, en sí misma, memoria"* (Suaya, 2010: 35).

7.2.- Análisis de resultados.

En esta parte abordaremos los resultados del trabajo de investigación realizado, con el cual hemos intentado dar respuesta a nuestra interrogación sobre: *¿Cómo narran los docentes participantes del dispositivo de tareas diferentes en escuelas de nivel primario en la ciudad de Rosario, su experiencia respecto del funcionamiento de este con relación al tratamiento de su malestar subjetivo en el sistema educativo?*

Y también: *¿Cómo funciona en territorio el dispositivo de tareas diferentes? ¿Qué escuchamos en los relatos biográficos de los docentes respecto de la coherencia entre lo que se les permite hacer en las instituciones y lo que se les prescribe desde la junta médica, con referencia a su estancia en un dispositivo donde acontece la intersección entre salud mental y trabajo? ¿Qué mirada sobre "aspectos silenciados" del dispositivo despliegan en sus narraciones los docentes que participan del mismo?*

En esta parte, entonces: 1) presentaremos los resultados de nuestra investigación, 2) los interpretaremos, 3) los discutiremos y 4) evaluaremos las limitaciones y las potencialidades del trabajo realizado.

7.2.1.- Presentación de los resultados.

En los párrafos que siguen, vamos a responder a cada pregunta (enunciadas aquí de manera resumida) valiéndonos de la transcripción de fragmentos de las entrevistas realizadas, acompañadas de comentarios nuestros y acotaciones de los informantes. Para hacerlo, hemos seleccionado y agrupado partes de las cadenas significantes encontradas en las veinte (20) entrevistas realizadas a docentes en tareas diferentes y en las seis (6) entrevistas a informantes. De las entrevistas a docentes, dieciocho (18) de ellas fueron realizadas en profundidad, a lo largo de una década (2011-2021) y con una periodicidad de una entrevista semanal durante un promedio de tres años para cada docente. Estamos hablando de un volumen trianual de ciento cuarenta y cuatro (144) entrevistas con cada docente, lo cual representa un total de casi unas dos mil seiscientas (2600) entrevistas con todos esos dieciocho docentes.

Con esas entrevistas produjimos el *"moterial"* a poner en análisis, con foco en las formas de *conversación* (la interacción grupal cotidiana entre docentes), en los tipos de *discursos* (los repertorios interpretativos puestos en juego), en las *narraciones* (la manera de contar lo que les sucede) y en la *hermenéutica* (la estructura latente que sustenta los significados puestos en juego, en diferentes capas de significación).

A su vez, para trabajar ese material de manera ordenada, primero identificamos las cadenas significantes que consideramos más potables para ser trabajadas en dirección al desarrollo de una teorización fundamentada. Luego etiquetamos las cadenas seleccionadas, estableciendo las etiquetas en base a una codificación teórica congruente con el marco teórico. Después depuramos las cadenas más prometedoras para ser elaboradas y las diferenciamos agrupándolas en las siguientes tres (3) categorías principales y subcategorías, identificadas durante el proceso de etiquetamiento de los fragmentos de las entrevistas:

1.- ***Salud mental:*** malestar subjetivo, bienestar laboral, posicionamiento subjetivo.

2.- ***Dispositivo gubernamental:*** Estado burocrático, gestión escolar, seguridad social, política de cuidado.

3.- ***Trabajo comunitario:*** relaciones sociales en la escuela, organización del trabajo, cooperativismo.

A su vez, reunimos esos tres órdenes categoriales en torno a la noción de *"desamparo"* como eje.

Finalmente, a partir de la red de categorías o conceptos, establecimos relaciones entre ellas como respuestas a nuestras preguntas de investigación.

A.- ¿Cómo narran las docentes su experiencia del trato institucional de su malestar subjetivo en el trabajo?

B.- ¿Cómo relatan las docentes el funcionamiento del dispositivo de tareas diferentes?

C.- ¿Cómo hablan las docentes en tareas diferentes sobre la relación con sus compañeras y directivos?

D.- ¿Qué mirada sobre "aspectos silenciados" del dispositivo despliegan en sus narraciones las docentes?

Antes de exponer aquí el material hallado para surtir a la elaboración de respuestas a esas cuatro preguntas, valga aclarar algunos aspectos de los textos que se ofrecerán al lector en las siguientes páginas:

1.- Que lo escrito entre corchetes al final de cada fragmento de entrevistas aquí transcripto, no son citas bibliográficas, sino meras referencias formales a las etiquetas del material en bruto.
2.- Que, en los fragmentos transcriptos, los destacados en negritas o subrayados son nuestros, con el propósito de resaltar palabras o frases clave en diferentes pasajes de las entrevistas.
3.- Que, en la construcción de respuestas a cada una de las cuatro preguntas, hemos incorporado las principales categorías y etiquetas al modo de subtítulos que nos ayuden a presentar los párrafos de una manera más descansada y clara para el lector.

Asimismo, valga señalar una vez más que, en este apartado, tan solo haremos una extensa exposición del material obtenido, acompañada de comentarios explicativos. Esto con el propósito de ordenar la lectura. Mientras que la correspondiente interpretación y discusión sobre los resultados, para completar el análisis, la haremos en otros apartados más adelante, a posteriori de estas cuatro preguntas.

Vamos entonces a las cuatro preguntas:

A.- ¿Cómo narran las docentes su experiencia del trato institucional de su malestar subjetivo en el trabajo?

Con relación a esta pregunta, en las entrevistas hemos encontrado abundante material referido a la categoría *"salud mental"*. Esta parte del material narrativo guarda relación con variables de nuestra hipótesis de trabajo en lo que respecta a los *procesos* previos a la llegada a la solicitud de licencia y a los primeros pasos en el dispositivo de tareas diferentes. En tal sentido, las etiquetas seleccionadas tienen que ver con diversos factores y manifestaciones de sufrimiento psíquico y con el posicionamiento subjetivo de las docentes en las instituciones educativas donde se desempeñan.
Señalamos esto en coherencia con la Ley Nacional de Salud Mental Nº 26.657/10, según la cual: *"Se reconoce a la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona"* (art. 3).
A su vez, según el Decreto Reglamentario Nº 603/13: *"Entiéndese por padecimiento mental a todo tipo de sufrimiento psíquico de las personas y/o grupos humanos, vinculables a distintos tipos de crisis previsibles o imprevistas, así como a situaciones más prolongadas de padecimientos, incluyendo trastornos y/o enfermedades, como proceso complejo determinado por múltiples, componentes, de conformidad con lo establecido en el artículo 3° de la Ley Nº 26.657"* (art. 1 de la reglamentación).

A.1.- SUFRIMIENTO:

Como se verá en los testimonios, en el campo de la salud mental las manifestaciones del padecimiento mental resultan de procesos complejos determinados por múltiples componentes históricos, sociales, políticos, económicos y culturales. Esos componentes constituyen un entramado que nos atraviesa como sujetos y como sociedad. Cuando el entramado sociocultural se torna insoportable o estalla, dificulta la construcción subjetiva, promoviendo estados de indefensión y desamparo, con intensidades diferentes. En las entrevistas realizadas encontramos diversidad de componentes que seleccionamos agrupándolos en cinco etiquetas referidas a: el aula vista como experiencia social conflictiva, las obligaciones generales del rol docente y las exigencias particulares en las escuelas, los síntomas como intento fallido de solución y su correlato somático, el malestar sobrante por exceso en el trabajo, la experiencia de desvalorización y el consiguiente desaliento.
Para eso, también tendremos en cuenta que, históricamente, la noción de *"sufrimiento"* opera como un medio para justificar el funcionamiento de un dispositivo que constituye un orden social basado en la enfermedad, en el miedo a la enfermedad. Es decir, un sistema de obediencia en el que las redes del poder pasan por la salud y el cuerpo, viniendo a definir un tipo de relación con el cuerdo y un tipo de autoritarismo orientado a volver a poner todo "como es debido". Así, con vistas a "atenuar los sufrimientos" y "alejar los peligros" se detenta el poder para "sanar" y "normalizar" a los "enfermos" y "anormales". En tal sentido, podemos hablar de una suerte de *"ideología del sufrimiento"* o *"ideología del alivio del sufrimiento"* que, en definitiva, equivale a una *"ideología de la salvación individual"*. Porque consiste en dividir para aliviar a los otros de sufrir al loco, apartándolo y silenciándolo en un no-lugar donde ya no moleste. Encerrándolo en un dispositivo donde no se interrogue el entramado sociocultural que en las escuelas se torna insoportable.

A.1.1.- Sobre el aula como experiencia social.

Desde los años noventa comenzó a crecer en caudal una mirada interpretativa del mundo educativo que apunta al *"aula"* como objeto de estudio. Una mirada que hace foco en lo que el aula es y lo que en ella sucede, replanteando la relación entre teoría y acción. Teorizando desde las prácticas en el aula, para hacer prácticas las teorías. Lo cual exige comprender el aula como lugar de encuentro, de entrecruzamiento y también de desencuentro, entre múltiples sentidos. De los sentidos de los docentes entre ellos mismos y con los de los estudiantes, y los de ambos con el conocimiento, configurando así una trama de intercambios sostenidos en supuestos de unos y de otros, que subyacen implícitos en las prácticas cotidianas en el aula.
De ahí que en la formación docente se intente quebrar con una concepción "aplicacionista" que hace consistir la práctica docente en una actividad de "operario cumplidor", aislado en su puesto al interior de una cadena de montaje. Tal sería una actividad reducida a la sola consideración de los aspectos técnico-didácticos del acto pedagógico y al desconocimiento de otras variables vinculadas a la dimensión contextual, social y cultural del establecimiento educativo. O sea que no se trata de funcionar como "técnicos de la aplicación", sino como

“comunidad de artesanos”; esto es, como agentes implicados en la toma de decisiones, porque toman parte activa en la gestión escolar y participan de la comunidad educativa. Al respecto, resulta sumamente saludable el aprender a observar situaciones y discutirlas juntos, para enriquecer la comunicación y servir al desarrollo de la cultura organizacional. En eso el escuchar a las docentes que han transitado o aún transitan el dispositivo de tareas diferentes, podría propiciar el intercambio de opiniones y de miradas, dando lugar al despliegue de una multiplicidad de perspectivas que problematicen y enriquezcan el trabajo en las aulas. Sin embargo, no es lo que suele suceder, ya que una de las dificultades en el trabajo docente es el encierro solitario en el aula. El consiguiente efecto de encapsulamiento promueve estados de indefensión. Lo que sucede, entonces, es que la ausencia de tiempo y espacio para la reflexión le dificulta a los sujetos la posibilidad de tramitar y elaborar lo que van vivenciando en el trabajo diario.

Tal ha sido el caso de una docente a quien llamaremos “María José”. Después de veinte años de trabajo ejercido con convicción y dedicación, llegó un momento en el que ya no pudo seguir sosteniéndose en el aula. María José fue muy contundente al explicar la soledad que experimentó.

> *“Mirá cómo quedé por haberme bancado siempre cualquier cosa en el aula. Lo que más me cansó es el haber peleado por cosas y haberme quedado sola, sin el apoyo de mis compañeras”* [María José: 2,28]

En el relato de María José, su experiencia de soledad se curvó en un sentimiento omnipresente de abandono. Su forma de relatarlo da cuenta de que hay en eso algo revelador para ella, casi como un conocimiento lúcido de nuestra condición de seres separados, rechazados de un paraíso que no cesamos de idealizar para convencernos de que estamos en deuda con lo imposible. Así, sin idealismo, emprende el camino de búsqueda de una escuela donde la acepten para hacer allí las tareas diferentes. Después de golpear las puertas de varias escuelas, decide retornar a su propia escuela.

> *“Al final voy a hacer las tareas diferentes en mi escuela. Porque lo bueno de hacerlas ahí es que en esa escuela no me tengo que hacer la buena. No tengo que fingir nada. Yo solo quiero hacer algo bueno por los chicos, pero me doy cuenta de que ya no puedo ser más docente. El problema es mío, porque entre mis compañeras ellas se llevan bien. Todas intentan sobornarme para que vuelva a dar clases. Lo que me doy cuenta es de que todas la caretean tanto ahí adentro de esa escuela. Eso me enferma. Las docentes caretas hablan como de cosas impuestas que hay que aceptar. Y a la que no hace caso, la bastardean”* [María José: 2,33]

"No sé qué voy a hacer con la escuela. Es como que ahora estoy re-cómoda en tareas diferentes. No vuelvo al grado ni borracha. Pero no me voy a apurar. Ya veré cuando termine la tarea diferente. Por ahora disfruto de poder trabajar así y no alienada" [María José: 2,34]

"Mis tareas diferentes transitorias están por terminar dentro de pocos días. Me citaron para mañana a la Junta Médica. Iré a la Junta, pero ya no quiero volver al grado. Estoy bien así como estoy trabajando ahora con los chicos en la biblioteca y no con cara de orto frente al grado. Así es como que puedo darle a cada cosa su tiempo y escuchar a las personas. Hay que escuchar a los chicos. ¡Veinte años trabajando con cinco grupos cada día, agota a cualquiera! No es mi culpa, es que el sistema te puede" [María José: 3,42]

Si bien la soledad es un aspecto doloroso e inevitable de la condición humana en el sistema de mundo en el que cada sujeto se encuentra, también puede venir a transformarse en una oportunidad para ensayar modos más satisfactorios de relacionarnos. En efecto, la soledad procede del frustrado anhelo por alcanzar un estado ideal de cosas, pero cuando María José encaminó su deseo en torno a lo bueno que podían brindarle los objetos, ya no idealizados, sino a su alcance, fue entonces cuando recobró interés y encontró chances de empezar a crear un proyecto.

"Uno de los chicos vino a la biblioteca donde estoy haciendo las tareas diferentes para decirme que tiene una idea: hacer un club de lectura. Pienso que yo podría articular a la biblioteca con el aula. Además, ayudaría a mis compañeras. Las veo tan agotadas, a pesar de lo tan dinámicas que eran antes. Los directivos están conformes con mi trabajo y son muy respetuosos conmigo. Pero en la Junta Médica no les piden informes a los directivos. A la Junta Médica no le interesa eso, sino tan solo lo médico. Como para cubrirse de que no les vaya a pasar nada por lo que alguien les pudiera llegar a reclamar judicialmente. Para ellos no es problema que los pibes no aprendan o se la pasen mal o no se sientan parte de la escuela" [María José: 4,56]

Otra docente entrevistada, a quien llamaremos "Paula", agregó que se ha llegado a sentir tan sola y desbordada en el trabajo con las y los estudiantes, al punto de afectar la confianza en sus capacidades para el desempeño laboral.

"Es que me cuesta encarar el curso y sostenerlo. No soy fuerte, no aguanto las cosas que pasan ahí, no me siento segura" [Paula: 6,1]

"En algunas escuelas lo que no tolero es el maltrato de los alumnos" [Paula: 6,3]

También una docente a quien llamaremos "María Eugenia", explicó lo mucho que le costó trabajar con alumnos en situación de riesgo social. En ocasiones llegó a sentirse impotente y furiosa.

"Tengo afinidad con los chicos, pero me dolió la muerte de un alumno. Todos los sucesos de inseguridad me afectan. Siento que esa inseguridad se está acercando a mí. Trato de pensar en soluciones, pero me siento tan impotente" [María Eugenia: 6,2]

"Estoy trabajando en una escuela marginal. Es un ambiente complicado: prostitución, robos y drogas. En el aula tengo algunos chicos con sobre-edad que son muy violentos. Me siento frustrada porque así no puedo aplicar lo planificado. Así no se puede dar clases. La verdad es que estoy muy mal de ánimo. No quiero ir a trabajar con esos salvajes. Mis directivos no me apoyan. Pero siento que igual tengo que ir, porque no quiero dar el brazo a torcer. Tengo que ir, aunque siento rechazo por esos alumnos. Esto me está afectando mucho. Estoy tensa. A lo mejor pasa que yo soy una jodida, pero siento como que en esa escuela todo está librado al azar. Bueno, lo que hice es empezar a practicar otra vez danza, como cuando era chica, y así me olvidé un poco de la escuela" [María Eugenia: 6,6]

"Siento que en la escuela no puedo hacer mi tarea. Mi compañera y yo vivimos en sobresalto permanente, inmersas en un clima de mucha violencia. Unos niños de ocho años hicieron explotar el calefactor y le clavaron a otro un lápiz en la cara. Encima, estamos entre un directivo que no contiene y los padres que vienen a la escuela a patotearnos. Es que los padres no saben dialogar y te tratan como si una fuera la culpable de todo" [María Eugenia: 7,9a]

"Identifico tres momentos en mi trabajo en el aula. Hubo una primera etapa en la que tenía altas expectativas en los contenidos. No funcionó y me dio mucha bronca. Después una segunda etapa en la que bajé las expectativas y así me sentí más relajada, pero desmotivada. Y ahora estoy en una tercera etapa en la que estoy enfocada en lo actitudinal, y lo conceptual ya casi que ni me importa. Así aprendí a no explotar, a bajar los decibeles en situaciones de crisis. Al principio me ponía violenta y gritaba, pero ahora ya no. Ahora me veo reflejada de una manera diferente en los alumnos. O sea que es como que ellos me terminaron enseñando a contenerme" [María Eugenia: 7,9b]

Sin embargo, las problemáticas difíciles no se encuentran solo en las escuelas ubicadas en los barrios más pobres. Una docente a quien llamaremos "Anabella", nos relató sus dificultades trabajando con una población escolar perteneciente al sector medio de la sociedad.

> *"Estoy podrida de los problemas en la escuela con los padres. Se quejaron a la Directora porque una nena me dijo que le dolía la cabeza y que tenía fiebre y yo no la mandé a su casa. ¡Hay mamás muy complicadas! El problema es que la nena le dijo a su mamá que 'la seño no me quiere'. A lo mejor es cierto que no le demuestro el cariño que necesitan los niños. Pero esta es una nena muy seria y fría. No permite que nadie se le acerque demasiado. Me doy cuenta de que esa nena tiene mucho de mí. Sin embargo, me da bronca su falta de reciprocidad. No noto que me devuelva nada, y entonces suelo dejarla para lo último. La verdad es que me siento cada vez menos tolerante con los chicos"* [Anabella: 9,31]

> *"Estoy tan cansada que el fin de semana dormí un montón. Encima hubo un problema serio con un alumno de cuarto grado, porque otro que es más grande lo obligó a practicarle sexo oral en el baño, mientras un tercer alumno, también grande, lo apoyaba por atrás. ¡Esto se me va de las manos!"* [Anabella: 9,35]

> *"Hoy es inevitable decirte que estoy muerta de sueño, porque empecé a trabajar. Es que ya me empiezo a adelantar a los hechos: pienso en el año escolar que viene por delante y me pongo nerviosa. No concilio el sueño y tengo pesadillas. Sueño con la escuela y me siento atosigada por los alumnos"* [Anabella: 9,45]

> *"Los chicos son difíciles, me exacerban. Entonces grito y me jodo la garganta. Me acuerdo de la película 'La furia', cuando Diego Torres tras las rejas se aferraba a los barrotes y gritaba: 'Guardia, sáqueme de acá'. Así me siento en el aula"* [Anabella: 9,48]

Pero por mucho que se invoque a la autoridad, el mero aferrarse a los reglamentos tampoco sirve para resolver las dificultades en el aula. En tal sentido, llamaremos "Marianella" a una joven docente típicamente "aplicacionista", a quien el libreto aprendido y seguido obedientemente no pudo más que resultarle insuficiente.

> *"Me costó dar clases. En un momento me di cuenta de que me faltaba tiempo. Me faltó tiempo para todo lo que tenía planeado. No me gusta el tener que cambiar lo que tenía planificado. Le*

quise consultar a otra docente, para ver qué hacer, pero no estaba disponible, así que entonces me basé en el libro. En sí, no me salió nada de lo que yo había pensado hacer" [Marianella: 11,6]

"Hay un chico caótico. Con serios problemas de conducta. Me saca las cosas del escritorio y agrede a los compañeritos. Tiene nueve años. Lo tuve que retar toda la clase. Me dieron muchísimas ganas de llorar y de salir corriendo. Estoy cansada de estar así" [Marianella: 11,13]

Hay quienes echan mano de los reglamentos no para obedecerlos, sino para servirse de ellos a su gusto, incluso transgrediendo el sentido de las normas. Daremos en llamar "Adriana" a una docente que habló sobre su costumbre de paliar la oprimente sensación de soledad en el trabajo recurriendo al sistema de licencias médicas, para sustraerse de a ratos y procurarse algún alivio temporal. Resulta lógico que un trabajador, en cuanto tal, eche mano de lo único propio que tiene; esto es: de ese aspecto de sí conocido como *"fuerza de trabajo"*, el cual puede poner a disposición o quitar a modo de protesta frente al Poder. Tal el caso, por ejemplo, del recurso al ejercicio del derecho a huelga. Pero en la huelga se sustrae la disposición de la fuerza de trabajo, para entramar esa acción en unos lazos comunitarios orientados a la lucha por algo que nos incumbe a todos. Sin embargo, acciones como las de Adriana son transgresiones individuales (una suerte de mini vacaciones, como en huelga solipsista) que no construyen lazos comunitarios e incluso los resienten. Asimismo, conviene leerlas como dolorosas señales de protesta, como indicadores de que algo no anda y no está siendo atendido.

"Estoy requetecansada. En la escuela hoy tuvimos un acto y, encima, hay mucha violencia, porque hay pibes dificilísimos, que te insultan y te tratan mal. No soporto más. No quiero volver a la escuela. Quisiera dejar de trabajar, pero necesito ese trabajo. Entonces voy a pedir licencia médica otra vez y al menos así voy a poder descansar un montón. Porque en la escuela es como que te dejan sola, te usan y te tiran" [Adriana: 14,44.49.58]

En sentido contrario al de Adriana, la docente que llamaremos "Teresa" (una docente con compromiso y trayectoria gremial) desplegó un decir adolorido por no encontrar un otro en el lugar esperable. Lo hizo criticando la mirada biologicista del malestar en el trabajo y la exclusión operada al interior del dispositivo de tareas diferentes. Teresa habló de un sistema generador de sufrimiento.

"A ver si se entiende: las docentes no somos una garganta, una cadera y una columna. Y en la escuela nuestro significado como educadores no está solamente adentro del aula, ni las tareas diferentes están solamente para ir a lo administrativo. Hay compañeras que están haciendo

tareas en las que no se sienten satisfechas. Lo que pasa es que no circula la interrogación sobre la subjetividad, sino el desprecio" [Teresa: 23,14]

A.1.2.- Sobre las obligaciones y las exigencias.

El trabajo es una de las dimensiones constitutivas de la subjetividad. Su valor radica en que permite desplazar en la trama subjetiva un significativo caudal de componentes libidinales, que operan sobre cada sujeto y sobre los demás con los que establece relación. Lo cual resulta valioso con relación a los arreglos posibles de un sujeto para estar a gusto en los asuntos de su vida. Pero algunas dificultades en la trayectoria laboral pueden llegar a configurar situaciones difíciles de aceptar y muy arduas de tramitar para cada sujeto. Para cada uno en singular. Es decir que no cabe esperar que el sufrimiento se presente de la misma manera en todos los casos. Sin embargo, de cualquier modo que sea, el punto destacable es que en eso algo se perdió como objeto de amor. En consecuencia, ese trabajo ya no le convoca ni aloja.

Por otra parte, el contexto no resulta indiferente. Los ámbitos laborales están reglados. Hay obligaciones precisas. Pero cuando el lugar de trabajo funciona como una "institución total", las obligaciones aplastan la subjetividad de cada quien, ordenando todos los aspectos de la forma de vivir intramuros. Allí no hay lugar para transitar con estilo propio ni para hacer algo distinto. Es decir que no hay tiempo ni lugar para el trazado y despliegue de la subjetividad. Tan solo sucede que cada uno debe rendir su capacidad de exigencia personal al cumplimiento de las obligaciones formales que les impone el sistema laboral en el que se desempeñan.

Esto fue expresado por el psicoterapeuta de la docente que llamamos María José. Redactó cuatro informes entre los años 2014 y 2016 para ser presentados ante la Junta Médica. En el primero de ellos podemos leer una sugerente distinción entre las obligaciones formales del trabajo de la docente y su sentido de la responsabilidad personal para con sus labores:

"Debido a su peculiar modo de ser, en lo que al ámbito laboral refiere: logró ir sosteniendo el cumplimiento de la obligación a pesar de que su trabajo fuera decayendo en significatividad, lo cual fue provocando una progresiva pérdida de interés que acabó por agravar su malestar subjetivo, dado su exigente sentido de la responsabilidad. En pocas palabras: se exigió por encima de sus recursos subjetivos, y sobrevino su malestar actual. Empero, la docente no está incapacitada para trabajar. No presenta afectación en el juicio de realidad, ni padece de depresión u otras patologías inhabilitantes. Pero en sus actuales circunstancias de vida no puede sostener anímicamente el trabajo en el aula con alumnos, pues en ese ámbito específico el peso de la obligación y de la consiguiente responsabilidad recaen por igual y fuertemente, y casi en exclusiva, sobre ella sola en tanto que docente frente al grupo de alumnos. En tal sentido, y desde

un punto de vista clínico, puedo señalar que la paciente requiere acompañamiento y sostén en el ámbito laboral, en el preciso modo de ayudarle a disminuir la presión, de manera tal que logre relajarse y tomar distancia de los estresores. En concreto: dado que no está mentalmente incapacitada para trabajar, aconsejo: 1) algún tipo de actividad que le permita aminorar y aligerar su personal responsabilidad en la creación de situaciones de trabajo, y 2) a la vez, en congruencia con lo dicho anteriormente, recomiendo que en su nueva actividad laboral dentro del sistema, las obligaciones a cumplimentar le sean indicadas de manera ordenada y estructurada por sus superiores inmediatos; vale decir: aligerando la responsabilidad de la paciente en la creación de las situaciones diarias de trabajo. Esto hasta tanto la paciente pueda reinscribirse en su historia como docente, resignificando su rol y función, desde otro lugar… para lo cual también recomiendo que continúe con el tratamiento psicoterapéutico actualmente en curso."

En el relato sobre su trayectoria laboral, María José habló de su dificultosa relación libidinal con el trabajo.

"Siento que tengo que hacer todo por todos y que nadie hace nada por mí. Por eso ahora lo que hago es solo lo que siento que tengo obligación de hacer. Y por eso es por lo que sigo pensando en renunciar al cargo. Todas mis compañeras se quejan, pero no reniegan, en cambio yo no me quejo y reniego. Me siento desbordada" [María José: 1,14]

Por su parte, Anabella habló de los esfuerzos que realizó para cargarse con más obligaciones laborales.
Lo hizo con el propósito de asegurar las condiciones materiales de su existencia y eso con un costo subjetivo de importancia. Un costo que le implicó el llegar a sentirse extraviada de lo que deseaba, hasta terminar sintiéndose expropiada y gozada por otro.

"Hoy voy a comenzar a trabajar doble turno. No sé si lo voy a soportar, pero voy a probar. Es que acepté hacer un reemplazo en otra escuela, porque lo que pasa es que la plata no alcanza y necesito trabajar más" [Anabella: 9,32a]

"Empecé con el doble turno. ¡Movidito! No tengo tiempo para hacer nada para mí. Voy tachando los días en el almanaque, como los presos" [Anabella: 9,32b]

"¿Te acordás del trabajo de doble turno que hice por plata? Bueno, me depositaron y, por un descuido, me olvidé en el banco la tarjeta del cajero automático y me robaron toda la plata.

Siento mucha bronca e impotencia. Me siento saturada, presionada. Es que me cuesta estar conectada con lo que hago. Estoy cansada, muy cansada" [Anabella: 9,39]

A.1.3.- Sobre la descripción de síntomas.

El costo subjetivo de la sobre exigencia en el cumplimiento de obligaciones, no es sin consecuencias.
En primer lugar, resulta pertinente señalar que en el campo de la salud mental y desde una perspectiva psicoanalítica, los síntomas no son considerados como el problema a resolver, sino que se los aprecia como la solución hasta ahora intentada por el sujeto. En el trabajo clínico los síntomas son construcciones significantes que han de ser leídas como el intento fallido del sujeto por solucionar sus problemas. Un intento con correlato somático, ya que lo que no se tramita en el campo de la palabra (produciendo actos de habla según el estilo y las posibilidades discursivas del sujeto) se expresa en el cuerpo del hablante. Es así que los síntomas son como escritura jeroglífica aún sin descifrar, incluso apreciable en la vulnerabilidad somática del sujeto. Los muy diferentes modos de hacer síntoma configuran la peculiar *"manera de ser"* (de gozar y de sufrir) de cada persona. En términos generales podemos señalar que tienen una ***función nodal*** (de anudamiento, lazo, amarre, sostén) para el *funcionamiento* de la organización de la trama subjetiva. Tienen una función reguladora que amarra el cuerpo a la palabra. Es decir que algo debe *fijarse* para que el sujeto exista como tal. Por otra parte, la fijación sintomática es azarosa, contingente, pero necesaria para el sujeto. Porque, aunque no es la misma para todos, igualmente todos se juegan en las suyas sus ganas de ser, de hacer y de estar en los asuntos de la vida. Mediante sus respectivas fijaciones, todos y cada uno de los educadores se juegan su propia "bio-grafía" en la institución educativa en la que trabajan desempeñando un "rol" con estilo personal. Afirmar que la fijación es contingente significa que *nunca coincide* con lo ideal ni con lo reglamentado. Así, en tanto que inadecuado, podemos decir que *lo fijado es lo que "no anda"*. Precisamente porque lo fijado es tan solo uno de los anudamientos posibles para un sujeto. Es la forma de funcionar que un sujeto encontró para tratar los asuntos de su vida, ya sea en la dimensión personal como en la institucional.

En esto hay algo muy importante de señalar: que el cuerpo no es el organismo. La diferencia entre organismo y cuerpo es fundamental. El organismo es un soporte biológico, real. El cuerpo es la manera en la que el sujeto se imagina en la relación con alguien, como diferente de su organismo. Es, entonces, un fenómeno de registro imaginario. A su vez, en la relación cuerpo-organismo: el organismo envuelve al cuerpo. El organismo está en la superficie, donde se lo puede ver y tocar, mientras que el cuerpo está en el núcleo imaginario que sostiene la unidad del organismo. En la periferia del cuerpo, en la cercanía con lo real, el sujeto coloca la representación de su goce sintomático, haciendo sufrir al organismo inervado en ciertos puntos.

En los fenómenos psicosomáticos, también llamados de vulnerabilidad somática, observamos una inversión de la relación cuerpo-organismo. La relación se invierte: el cuerpo queda afuera del organismo. El cuerpo viene así a envolver al organismo para ocupar el lugar del mundo exterior. No es que se trate de la relación del sujeto con una concepción de la realidad, sino de su relación con "la certeza" respecto de algo "real". Porque no duda de las cosas que le pasan en su propio cuerpo. Es un fenómeno de orden propioceptivo, en el que la percepción propia sustituye a la percepción del mundo exterior. Lo cual dificulta su capacidad de producir significados diversos (fluidez y metamorfosis subjetiva), dado que se afinca en un significante absoluto, "certero"; es decir, en uno no permutable por otro.

Téngase en cuenta, como hemos señalado, que el cuerpo no es el organismo, sino una composición imaginaria que se ha de incorporar al organismo a través de las cadenas significantes. Ahora bien, eso no ocurre en el aire, sino en una red vincular en la que operan procesos de transmisión cultural que son inter y transubjetivos, realizados a través de identificaciones, interacciones y discursos del conjunto familiar y social. En efecto, los ideales culturales dominantes son las nociones y creencias que se desarrollan y reproducen en el seno de una cultura o microcultura determinada y sus dispositivos asociados, los cuales se ofrecen para la regulación de la identidad de los sujetos que la integran. Pero lo que ese sistema de mundo les ofrece (vincular y ambientalmente) no siempre les ayuda a ejercer "resiliencia" en ese sistema; esto es, a regular de manera adecuada su capacidad para confrontar la irrupción de aquello que podría llegar a resultarles tan insoportable que, en un punto, hasta se les puede tornar incontrolable, intratable, irrepresentable. Cuando eso ocurre el sistema mismo devuelve a los sujetos a la experiencia de desamparo, por falta de recursos subjetivos adecuados para soportar y elaborar lo que les sucede. Se los coloca, entonces, en situación de vulnerabilidad, e incluso de vulnerabilidad somática.

El constructo "vulnerabilidad" es un articulador interdisciplinario (en el que se conjugan desarrollos de varias disciplinas), el cual refiere a un modo de funcionamiento psíquico cuyas manifestaciones se expresan clínicamente en el déficit de la actividad de construcción simbólica, en la precariedad de recursos del yo para afrontar sucesos vitales y en la proclividad a los actos de descarga comportamental y/o somática.

Valga aclarar que la vulnerabilidad es un potencial y no una disposición determinista o una tendencia definida. La vulnerabilidad en el sujeto abre la instancia al síntoma. En tal sentido, es una "probabilidad" que puede cambiar de signo en determinadas circunstancias asociadas a nuevos vínculos intersubjetivos y/o a nuevos ambientes facilitadores.

> *"En la escuela hay muchos problemas. Me afectan. Me pone mal defender tanto. ¡Tanto! Ando tan enojada con todo. Me cuesta llorar. Me cuesta mostrar que estoy mal. Los demás en la*

escuela se hacen los ofendidos y yo termino haciéndome cargo de todo. Después me dicen mandona. Me molesta la gente porfiada que defiende lo indefendible" [María José: 1,1.3.13]

"Fui al psicólogo unos meses, por consejo de la Directora, porque tenía ataques de pánico. Pero finalmente tuve que ir a Junta Médica por licencia psiquiátrica. En la Junta Médica me dijeron que continúe la psicoterapia" [Graciela: 6,1]

"Me afectan mucho los problemas en la escuela, aunque sean ajenos. No aguanto, porque me los tomo muy a pecho. No puedo evitar que todo me afecte tanto" [Graciela: 6,5]

"Tengo mucho dolor en la nuca, siento el corazón acelerado, sudor en las manos, el oído tapado y de noche me molesta la cabeza: siento ruidos, mucho ruido, hasta que me siento aturdida. En la escuela, incluso la campana me aturde. La doctora me dio Clonazepam" [María Eugenia: 6,1]

"Siento a todos en contra y no tengo ganas de trabajar. Me siento fóbica y deprimida. Por eso había empezado a ir a una psicóloga en 2004, porque lloraba mucho y no quería ir al trabajo. Un día la psicóloga me dijo algo que no me gustó y dejé de ir. Luego pedí licencia en la escuela. Después busqué ayuda en la religión evangélica, pero otra psicóloga a la que fui me dijo que tenía delirios místicos. En 2006 dejé de ir a la psicóloga. En 2007 me llegué a sentir muy dependiente de los demás. En 2008 me cansé de sentirme así y pensé en que todo tenía que terminar de una buena vez. Entonces pedí licencia en la escuela otra vez. En 2009 en la escuela me dijeron que vaya a ver a un psiquiatra, para seguir tramitando licencia. En 2011 se me terminó la licencia. Entonces el psiquiatra escribió un informe diciendo que tengo esquizofrenia" [Nora: 7,1-2]

"Estoy cansada de ser la mujer diez en todo. Me cargo de cosas en la escuela y termino muy alterada. Por suerte estoy ordenando y jerarquizando actividades, pero tengo mucho miedo de tener un accidente y eso me angustia. (…) Siento ansiedad, me dan rabietas. Me descalabro bastante. No me gusta esta vida. Estoy cansada. Siento un miedo gravísimo a lo que pueda venir. Eso me da miedo y bronca al mismo tiempo. Siento como que nací en el siglo XX y fui educada por gente del siglo XIX para vivir 'haciendo caso'. Y así termino ocupándome del otro, sin sentir que haya reciprocidad de los demás para conmigo" [Teresita: 8,1-3]

"Estoy cansada, alterada, nerviosa y me duele la cabeza. Es que en la escuela estoy a las corridas, tensa, con mucho laburo. Cuando llego a casa les digo que no me hablen porque les voy a responder mal" [Anabella: 9,25]

"No estoy bien. Estoy muy mal. Siento que hago síntoma en la escuela, en mi trabajo. Me siento impotente con los chicos. Ante cuestiones de conducta siento que me falta carácter. No tengo ganas de ir a trabajar. Y cuando vuelvo a casa estoy tan amargada que me pongo a llorar y no puedo dormir. ¡Perdí la alegría! Cuando estoy con los chicos ya no sé qué decirles. Ya no les puedo hablar más. Estoy cansada de lidiar. Ya no aguanto más. No quiero seguir careteándola: si me siento mal lo quiero poder decir. No quiero ocultar más. Por eso fui a ver a un psiquiatra que me firmó la licencia por quince días, pero me dijo que continúe la psicoterapia" [Anabella: 10,62]

"Estoy con manifestaciones en el cuerpo. Todo es en la piel" [Anabella: 10,66]

"Estoy podrida, no veo la hora de que termine el año. Siento que no puedo ser yo. Me siento expuesta y tensionada" [Anabella: 10,67]

"Soy una docente estructurada y muy exigente, pero estoy nula y sin entusiasmo" [Marianella: 11,3]

"A mí la mirada de los demás me afecta mucho y en la escuela mejor ni te cuento. Que hablen de mí, que murmuren. Soy de estallar, tengo mecha corta. Soy muy impulsiva" [Nadia: 12,2]

"Soy muy ansiosa. Capaz que soy un poco avasalladora. Es que a los demás les pesa que yo sea tan independiente. Como que me tiran abajo para afirmarse ellos. Me cuesta el no saber qué pasa por la cabeza de los demás. Yo soy docente de matemáticas. Uso esa lógica. Es que no tengo dificultad con el pensamiento formal. Lo que me cuesta más es el pensamiento espacial. Me doy cuenta de que soy muy de la teoría. Pero en la escuela, por ejemplo, me diluyo en la planificación de los procesos y no disfruto. (…) Soy super-hipocondríaca. Me aterra engordar. Tengo un miedo bárbaro con eso. Debo tener dismorfia corporal" [Maribel: 12,2.6]

"Vengo porque estoy desbordada por todo. En la escuela tengo que tratar con mucha gente y algunas son malas personas. Unas mandonean y otras buchonean. Por no faltarle el respeto a mis compañeras yo me callo y me lo guardo para mí y eso al final me desborda. Yo quiero estar

bien con mis compañeras, pero a veces no me quiero levantar para ir al trabajo, para no escuchar los problemas que hay en la escuela" [Adriana: 13,1]

"Me duele el cuello. Estoy tensa. Quería faltar al trabajo porque esa escuela es un estrés permanente. En esa escuela estamos todas muy aceleradas y todas se lavan las manos. Por suerte conseguí dos días de licencia" [Adriana: 13,24]

A.1.4.- Sobre el malestar sobrante por exceso en el trabajo.

Hemos dicho que cuando los vínculos intersubjetivos y/o los ambientes laborales no resultan facilitadores porque no constituyen un sistema resiliente, entonces lo que hacen es vulnerar a los sujetos. Esto nos pone de cara a los *"excesos"* del trabajo docente. Un exceso es lo sobrante de algo existente. Nos referimos a aquellas situaciones en las que el trabajo ya no forma parte de la alegría de la vida, sino que resulta vivenciado como una calamidad, un agobio. Es que el trabajo que se suele llamar "digno", es aquel que lleva consigo la esperanza de placer haciendo algo que existirá porque uno se ocupará de eso; de placer porque lo que se produce servirá para algo; de placer, en definitiva, en nuestra diaria capacidad creativa. Es digno, entonces, el trabajo que vale como actividad transformante de las condiciones de vida. Cualquier otro trabajo es inútil, una tarea de esclavos: trabajar para vivir y vivir para trabajar. Un mero esfuerzo de supervivencia, con escasas o casi nulas posibilidades de subjetivación. Una vida capturada en la inmediatez. Una en la que el sujeto trabajador ya no puede perseguir sus sueños. Una en la que acaba por desconocer el producto de su actividad diaria y en la que le resulta ajeno el destino de lo que produce.
Podemos hablar entonces de *"malestar sobrante"* para referirnos a la cuota de malestar *"extra"* que los sujetos se encuentran compelidos a tener que pagar para mantener su fuente laboral, sin poder tan siquiera aspirar a un futuro mejor.

"El malestar sobrante está dado, básicamente, por el hecho de que la profunda mutación histórica sufrida en los últimos años deja a cada sujeto despojado de un proyecto trascendente que posibilite, de algún modo, avizorar modos de disminución del malestar reinante. Porque lo que lleva a los hombres a soportar la prima de malestar que cada época impone, es la garantía futura de que algún día cesará ese malestar, y en razón de ello la felicidad será alcanzada. Es la esperanza de remediar los males presentes, la ilusión de una vida plena cuyo borde movible se corre constantemente, lo que posibilita que el camino a recorrer encuentre un modo de justificar su recorrido" (Bleichmar, 2005: 10).

Sigmund Freud, en su obra "*El malestar en la cultura"* (1930) advertía que, para protegerse de la impiedad de la naturaleza y regular las relaciones de los hombres entre sí, es necesario que el individuo sacrifique, en aras de la cultura, algo de su satisfacción pulsional directa. Pero la noción de "malestar sobrante" no refiere a esa renuncia pulsional, sino al exceso.

> *"Podríamos definir hoy como 'sobremalestar' o 'malestar sobrante', la cuota que nos toca pagar, la cual no remite sólo a las renuncias pulsionales que posibilitan nuestra convivencia con otros seres humanos, sino que lleva a la resignación de aspectos sustanciales del ser mismo como efecto de circunstancias sobrecargadas. (…) Las dificultades materiales, la imposibilidad de garantizar la seguridad futura, el incremento del anonimato y el cercenamiento de metas, en general, no alcanzan para definir, cada una por sí misma, este 'malestar sobrante' – si bien cada una de ellas y con mayor razón todas juntas podrían ser motivo del mismo en numerosos seres humanos. (…) El malestar sobrante está dado por algo más, que somete al desaliento y a la indignidad, y nos melancoliza… Este malestar está dado por el aferramiento a paradigmas insostenibles -cuya repetición ritualizada deviene un modo de pertenencia y no una forma de apropiación de conocimientos- por el aburrimiento con el cual se exponen los mismos enunciados -empobrecidos en su reiteración- ante quienes han dejado de ser interlocutores para ser solo proveedores de trabajo o de reconocimiento. El malestar sobrante está dado por la propuesta de autodespojo que lleva a subordinar las posibilidades de producción… a las condiciones imperantes. Y está dado también por la cantidad de inteligencia desperdiciada, de talento y entusiasmo sofocados, con el cual cada uno paga el precio de su propia inserción. (…) Que todo eso no nos tome despojados de nuestra capacidad pensante, que es aquello que puede disminuir el malestar sobrante, ya que nos permite recuperar la posibilidad de interrogarnos, de teorizar acerca de los enigmas y, mediante ello, de recuperar el placer de invertir lo pasivo en activo"* (Bleichmar, 2005: 17.20-22)

Con estas referencias intentamos señalar que el malestar sobrante es un mal banal. Precisamente, *"banalidad del mal"* es un concepto acuñado por la filósofa alemana Hannah Arendt para describir cómo un sistema de poder gubernamental puede trivializar el acto de despojar a los sujetos de su propia vida, cuando se realiza como un procedimiento burocrático ejecutado por funcionarios incapaces de considerar las dolorosas consecuencias de sus propios actos. Esta cuestión, también ha sido planteada por el filósofo italiano Giorgio Agamben en su estudio de la *"nuda vida".* Con ese concepto se refiere a cuando la vida es definida dentro del orden jurídico en términos de exclusión; esto es, como aquella vida que se puede quitar y sacrificar al servicio del aparato de gobierno y en nombre de un bien superior, prescindiendo de tomar en cuenta la subjetividad.

Tal conceptualización da fundamento al montaje de dispositivos que operan como *estado de excepción,* en tanto que por ese camino se crean las condiciones burocráticas para que el poder gubernamental disponga de los sujetos echando mano de ellos en tanto que meros vivientes, vidas desnudas, sin forma, reducidas a lo biológico. Lo cual da cuenta de un estado de cosas en el que está ausente la interrogación por la subjetividad, resultando acrecentada la experiencia de desamparo. Es importante señalar esto porque la *"forma-de-vida"* refiere a una vida que, en su modo de vivir, se juega el vivir mismo… lo cual acontece en el cuerpo a cuerpo con los dispositivos -como los que aquí nos ocupan- que la condicionan y determinan.
En las entrevistas que realizamos, observamos elementos que dan cuenta de la producción de malestar sobrante por exceso y banalización en las formas de (des)-tratar a las docentes que acaban recurriendo al dispositivo de tareas diferentes. Por ejemplo, la docente que llamamos "María José" puso énfasis en marcar diferencias entre el orden legal que se le imponía y la posición ética que pretendía sostener. Lo cual la colocó en una tensión subjetiva que intentó sostener hasta que terminó replegándose y sintiéndose derrotada por el sistema.

> *"Yo ya no quiero seguir defendiendo a las docentes. Es más, quizás hasta deje este trabajo antes de terminar las tareas diferentes. Lo que pasa es que me cansa el tener que ir a lidiar con la escuela. La gente está muy negativa y miedosa. Entonces prefiero quedarme en casa. En mi casa tengo todo bajo control"* [María José: 2,30]

> *"¡Muy mal la Junta Médica! En particular la médica psiquiatra. Me trató como a una niña. Me retó por dejar la medicación y me preguntó cuál creía yo que era mi impedimento para estar frente al aula. Le dije que me pesa y que me agoté. Me dijo que ese es un límite que está en mi cabeza y que yo tendré que ver cómo resolverlo. ¿Y dónde quiere que esté, sino en mi cabeza? Fue una situación horrible. ¿Acaso me quiere analizar ahí, en una Junta Médica? Encima escribían sobre mí en una computadora, se miraban, se reían y no me lo mostraban. Me maltrataron. ¿Qué pasa si una se enoja y les revolea la computadora? Seguro que te encierran. En resumen: para ellos el problema es mío, solo mío y todo mío, y yo tengo que aprender a bancarme las condiciones de trabajo en la escuela"* [María José: 4,51]

> *"En la escuela las cosas no funcionan, pero los de la Junta Médica no quieren hacer que las cosas funcionen, solo quieren no tener problemas. Cuidan su quintita. No es ético. Las personas éticas tratan de no joder al semejante. No hay derecho de que en este sistema te vivan cagando y nadie haga nada. Quizás ya terminó el tiempo de la escuela para mí"* [María José: 4,57]

La docente que denominamos “Anabella” hizo queja de una vida a la que ya no siente como propia. Una vida a la que percibe sometida a determinaciones supra-personales por imperio de la necesidad.

> *“Sigo en doble turno haciendo reemplazos. ¡No es vida! De esta forma ya no disfruto del trabajo. Prefiero trabajar menos horas, pero hacerlas bien. A mis amigas les dije que cuando nos reunimos solo les puedo hablar de mi trabajo, porque ya no tengo una vida personal”* [Anabella: 9,34]

Por su parte, la docente que llamamos “Teresa” apuntó directamente al aparato burocrático del Estado.

> *“Desde el lugar del poder, en el Ministerio de Educación, hay maltrato hacia las docentes que estamos en tareas diferentes. Nos tratan a las docentes como ‘anomalía’, pero en todo caso sería una anomalía que da cuenta de otra anomalía. Lo que termina pasando es que se pierde de vista la subjetividad y se quiebra la trama vincular. Y eso es importante, porque salud mental es una trama comunitaria”* [Teresa: 23,22]

Pero Teresa no se quedó en la queja. En una de las entrevistas aportó un texto compuesto entre compañeras en el Taller organizado por AMSAFE-Rosario para docentes en tareas diferentes. Se trata de un extenso texto dirigido a funcionarios públicos provinciales, en el cual enuncian propuestas de mejora para el dispositivo de tareas diferentes, alojando subjetividad.

> *“Los/as abajo firmantes, queremos presentar algunas consideraciones, con el objetivo de aportar a la mejora de la salud de aquellos/as docentes que transitan un proceso de reubicación tanto en la función como en la institución, tras haber sido designado/as en ‘tareas diferentes’, por alguna enfermedad por la cual se los/as ha inhabilitado para dar clases. Entendemos que esta denominación se encuadra en la ley Nº 13.197 del 2011, que determina el procedimiento que se debe llevar a cabo. Queremos retomar la propuesta del Ministerio de Educación, al crear la* ***Secretaría de Bienestar Docente****. Acerca de dicha secretaría, Leonardo Panozzo señaló en el diario El Litoral del 28/8/12: ‘Un docente que por tarea diferente pasa a ser administrativo, se siente desjerarquizado y no tenido en cuenta por las escuelas. Intentaremos generar espacios de incorporación voluntaria donde, con una capacitación, ese docente con tarea diferente pase a convertirse* ***en un apoyo de los docentes en actividad o a ser asesor en la vinculación de la escuela con la comunidad’.*** *‘Aún tenemos que hablar con los sindicatos pero queremos jerarquizar al Cargo Diferente Definitivo para que la escuela pueda aprovechar su experiencia.*

Tal vez es un director que por problema de columna ya no puede hacer su trabajo y quedó relegado; queremos cambiar eso y que -respetando sus problemas de salud- pueda ser jerarquizado dentro de la institución'. Señalamos, que cada uno/a de los/as aquí firmantes, ha transitado por distintas experiencias, algunas menos traumáticas que otras, en lo referido a la nueva etapa que le tocaba vivenciar. Preguntas tales como la función y el lugar físico que se va a ocupar, o aquellas que hacen a la mirada de los/las otros/otras nos han surgido. Es en esta línea de pensamiento que consideramos a la salud como la OMS la categorizara en 1946 'completo estado de bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades…', donde atravesar dificultades o situaciones críticas, en materia de salud, no es visto o tomado como irreversible en sus capacidades. Por el contrario, se trata de fortalecer aquellos aspectos saludables, reivindicando/destacando sus potencialidades como sujetos resilientes ante la exigencia de reconvertir el proyecto original docente y evitar de esa manera caer en una situación de vulnerabilidad, de fragilidad psíquica, sobreponiéndose al desarraigo y al desafío de la experiencia, recreando nuevos vínculos, fortalecidos en su aprendizaje vital. Es menester entonces construir contextos donde aloje el saber, ese 'Capital Simbólico' (Bourdieu, 1997), construido colectivamente en el ejercicio cotidiano por los/las trabajadores docentes" [Teresa: 26,1-3]

A.1.5.- Sobre la experiencia de desvalorización y desaliento.

En continuidad con lo que hemos señalando hasta aquí respecto del sufrimiento en el trabajo docente, observable en los testimonios de quienes recurrieron al dispositivo de tareas diferentes y referidos a tópicos tales como: el aula como experiencia social, las obligaciones y exigencias, los síntomas y la vulnerabilidad, el malestar sobrante… también observamos que los dichos de las docentes entrevistadas rondan por diferentes senderos discursivos en el territorio de la "experiencia" vivenciada en términos de desvalorización y desaliento. Este no es un aspecto de menor importancia que los anteriores, dado que da que pensar sobre el arrasamiento subjetivo vinculado a la destrucción de la experiencia en la vida moderna.

El filósofo italiano Giorgio Agamben (2007) nos invita a pensar la *"destrucción"* de la experiencia como pérdida de transmisibilidad del pasado. Se refiere a cuando las cosas les suceden a los sujetos sin que puedan convertirlas en experiencia, sin que puedan apropiárselas en el discurso del que disponen, debido a lo opresiva que resulta la velocidad de la vida contemporánea. Velocidad hecha de un constante bombardeo de sucesos que, por su fugacidad, su ritmo, su intensidad, no dan tiempo al desarrollo de los procesos de elaboración requeridos para traducir lo vivido en experiencia. De lo cual resulta un notable empobrecimiento

de la experiencia. El planteo de Agamben es relevante en lo que respecta a los docentes en tanto que artesanos de la transmisión cultural, dedicados a la construcción de un sentido histórico que haga lazo social. En efecto, el filósofo italiano define a la experiencia como *"la materia prima que cada generación le transmite a la siguiente. (…) La experiencia no tiene su correlato necesario en el conocimiento, sino en la autoridad; es decir, en la palabra y el relato"*. Hay que traducir el conocimiento en relato, para dotar de significación humana a la experiencia. Es decir que no puede haber experiencia valiosa para el sujeto y la comunidad, ni transmisibilidad, si no se puede dar cabida a la narratividad. De hecho, en las entrevistas que nos han brindado las docentes hablando sobre sus penurias laborales, advertimos algunas señales de detención de la narración. Porque si bien discurrieron en torno de lo real, representándose imaginariamente lo que les sucedía, encontraron dificultad para hallar un significante de aquella representación. Uno que les permitiera historizar su trayectoria laboral, convirtiendo lo real en objeto de deseo mediante la coherencia formal de sus historias. Esto es importante porque la relación del sujeto con el objeto "trabajo" es una relación libidinal, que constituye un aspecto fundamental en la estructuración de la identidad. Pero cuando la experiencia de trabajo está empobrecida, la relación libidinal se resiente (el compromiso afectivo decae) y el trabajador resulta abatido y desarticulado. Desvalorizado ante la mirada de los demás y desalentado en sus labores, ya sin reconocimiento, pierde la inscripción de pertenencia a un colectivo en el que se pueda reconocer como ser social. Pierde el punto desde el cual es visto por los otros y pierde la forma en la que se ve a sí mismo con relación a *"lo que quisiera ser"*. Entonces, frustrado y sometido a lo que nada más siente que acá se le impone como inexorable, pierde también la capacidad de proyectar más allá y hacer creativamente.

> *"La gente cree que tengo carácter fuerte y autoestima alta. Pero yo no me puedo sentir capaz. Recuerdo que en casa siempre mis padres se rieron de la escuela, como si los docentes fueran todos pelotudos. Y a mí me pasa que no me valorizo de trabajar de lo que estudié. Es que en mi familia ser docente es una cagada. No puedo poner toda la energía en la docencia y me siento culpable. ¿Por qué dedico tanto tiempo a sostener esto? Lo que hago es todo renegando"* [María José: 1,8-9]

> *"Estoy tan cansada de que la gente no valore nuestro trabajo en la escuela. Y para colmo hay una directora nueva que es malísima y nos trata de manera despectiva. Además, mi compañera más querida se fue a trabajar a otra escuela, así que siento que me quedé sola. Me asusta quedarme sola. Esto me está enfermando"* [Adriana: 14,52.57]

> *"Valoro ser escuchada. Así es como puedo sentirme a gusto con lo que hago"* [Silvia: 21]

El compromiso subjetivo decae cuando el trabajo ya no se percibe como socialmente productivo. Entonces el docente desvalorizado siente que, haga lo que haga, nunca podrá estar a la altura de todas las demandas que recaen sobre él. A su vez, en la medida en que se empecina por el camino de tratar de convertirse en la respuesta a todas las demandas, no hace más que asegurar una frustración que aflora como fastidio y pesadumbre (malhumor y tristeza), que son los afectos de la no-relación, de la carencia de lazos, de la ausencia de semblantes que sustenten.

"Me doy cuenta de que busco una escuela que me acepte y no una que me guste" [María José: 1,25]

"No sé qué trabajo querría hacer cuando vaya a la escuela por tareas diferentes. Preferiría estar sentada en una computadora pasando datos todo el día, como una secretaria. ¡Mirá cómo quedé por haberme bancado siempre cualquier cosa en el aula! Lo que más me cansó es el haberme peleado por cosas y haberme quedado sola, sin el apoyo de mis colegas" [María José: 2,28]

"Este año me voy a ir a hacer las tareas diferentes a otra escuela, porque en la que estoy hay cada vez más gente en tareas diferentes y ya hay mucho manoseo; encima, unas se sienten por encima de las otras. ¡Hay gente complicada! A las docentes de la escuela donde estoy las escucho sacar el cuero y me hace mal estar entre gente así. Además, son muy hipócritas. Necesito cambiar de ambiente" [María José: 4,49]

"Me siento muy frustrada en la escuela. Es un ambiente muy complicado. Estoy muy mal de ánimo. Hay días en que siento que no tengo aspiraciones. A veces tengo tantas cosas en la cabeza que temo volverme loca. Siento como que me desestabilizo. Me preocupa estar tan preocupada" [María Eugenia: 6,6.7]

"Siento que todo me cuesta mucho. Yo estaba haciendo un reemplazo, pero al final el cargo no me lo dieron a mí, sino a una nueva. Me sentí tan pisoteada, pero no reclamé mi puesto. Lo cuento y me hace sentir mucha angustia. ¿Cómo no terminar en tareas pasivas?" [Emilce: 7,2]

"Soy todo lo que no quiero ser. Siento que se me está yendo la vida en esa escuela. Es como que me están cagando la vida todo el tiempo y no sé cómo pararlos. ¿Y por qué voy? Porque no me puedo borrar. Porque siento que hay cosas que debo cumplir. Creo que soy muy fácil de manejar. La gente me maneja" [Ana María: 8,1]

"En la escuela le damos clases a la población más pobre. Ahí adentro no confío ni en mi sombra. Tampoco tengo apoyo. Y hay mucho cuestionamiento. ¡Basta de tanto cuestionamiento! Eso desalienta a cualquiera. Me tengo que ir de ahí. Si me ofrecen otro cargo en otro lugar, renuncio a esta escuela. Y si eso no pasa, tendré que pedir licencia psiquiátrica. Porque así y acá, ya no se aguanta" [Graciela: 8,4.7]

Por su parte, las docentes que llamamos "Mirta" y "Teresa" manifestaron la reactivación de su memoria histórica respecto del trabajo que antaño eligieron, lo cual las situó en la posición de sujetos de un saber socialmente productivo. Suscitando en ellas un renovado compromiso subjetivo que potenció su creatividad. En esto se trata de la restitución del deseo; es decir, de la captación de la inapropiabilidad e inagotabilidad de la experiencia, lo cual reinicia la iniciativa, en orden al compromiso por hacer nuevos arreglos (placenteros) en los asuntos de la vida.

"A las que estamos en tareas diferentes, para no andar boyando por el edificio (tomando mates, haciendo mandados, atendiendo la puerta)... ¿por qué no nos mandan a trabajar en otra dependencia? Opcionalmente tendríamos que poder reubicarnos en otra dependencia, en vez de andar 'sobrando' en las escuelas" [Mirta: 17,14]

"Hay compañeras que están haciendo tareas diferentes en las que no se sienten satisfechas" [Teresa: 23,14]

"Hay que problematizar y poner en debate con las compañeras docentes, aquellos supuestos que se piensan y se sienten… por los cuales todavía nombramos a las docentes en tareas diferentes como tareas 'pasivas' o 'las pasivas'. Esos son unos supuestos que descalifican a las compañeras e invisibilizan las razones por las cuales ellas tuvieron que asumir un nuevo modo de habitar la escuela. Si acaso se lograra dar ese debate, entonces se contribuiría a la salud institucional, sin duda" [Teresa: 28,11-12]

A.2.- POSICIONAMIENTO SUBJETIVO:

Llamamos “posición subjetiva” a la singular relación que cada sujeto tiene con el discurso normativo.
La noción de “posición” refiere a la particular manera de un hablante para ocupar un lugar en el orden del discurso. En un sentido general, podemos mencionar su relación con la autoridad, con los otros y consigo. Esto es:

1. La primera modalidad que mencionamos refiere a la relación del sujeto con el Otro, con las normas del mundo social, institucional. La posición subjetiva puede adoptar distintas formas dentro de un abanico que va desde el acatamiento acrítico hasta el desacatamiento impulsivo y carente de mediación simbólica.

2. La segunda modalidad refiere a la relación con los semejantes, como coordenada de referencia posicional. Pueden ser relaciones de cooperación, solidaridad, protección, fraternidad, o de envidia y rivalidad.

3. La tercera modalidad mencionada refiere a la posición en la cual el sujeto se tiene a sí mismo como referencia. Se trata de posiciones que van desde la complacencia consigo mismo hasta la autocrítica feroz.

El posicionamiento tiene que ver con el hecho de estar insertos en la sociedad y en la cultura, lo cual implica para el sujeto constantes conflictos que se viven con más o con menos malestar, que llevan a replantearse elecciones, naturalizaciones, aceptaciones y distintos modos de ser y de hacer. Diversas instituciones ponen en funcionamiento determinadas normas, costumbres, preceptos y también una moral que determina lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto. Esto implica que el sujeto se encuentra en un entramado de discursos que, por un lado, le brindan cierto sentido de pertenencia, alguna sensación de seguridad, de protección y estabilidad, pero, por otro lado, tienen una marca de obligatoriedad que, en algunos casos, interpela al sujeto. Como quiera que sea, en todos los casos el discurso de las instituciones viene del afuera pero tiene un lugar en el sujeto.
Este no es un tema nuevo. En un texto de 1927, *“El porvenir de una ilusión”* y en otro de 1930, *“El malestar en la cultura”,* Freud explicó que muchos sufrimientos del sujeto provienen del hecho de pertenecer a la cultura. Es así como las tan mentadas nociones de fortaleza, vulnerabilidad y resiliencia han de ser comprendidas en el marco del funcionamiento psíquico y también en el de la multiplicidad de relaciones del sujeto con su entorno. A su vez, comprendiendo que esas nociones refieren a posicionamientos subjetivos ante experiencias adversas registradas por el sujeto como de daño o de desafío.

Entendemos por *"daño"* la estimación subjetiva de una posible amenaza y pérdida de recursos para enfrentar una adversidad, debido a acciones ubicadas en el pasado. Mientras que el *"desafío"* presupone una posición subjetiva de afirmación y confianza del sujeto, que ubica las acciones en el futuro. Muestra al sujeto identificado con la posibilidad de movilizar recursos subjetivos para lograr lo que se propone.

Las maneras que asumen los posicionamientos tienen que ver con la construcción de la subjetividad, con modificaciones en el universo representacional, con la identidad, a partir de lo cual las conductas serán de uno u otro tipo. En definitiva, las posiciones subjetivas ante la vivencia de daño o de desafío (por ejemplo, en el ámbito laboral) resultan expresiones de la relación sujeto-mundo y de la constelación de identificaciones logradas y de las defensas interpuestas y de cómo estas gobiernan el comportamiento cotidiano.

A.2.1.- Sobredeterminación del rol.

La noción de *"sobre-determinación"* refiere al todo complejo que da cuenta de la causación de los modos de articulación discursiva. Dice de la determinación estructural que opera en la producción de los diversos modos en los que llegan a relacionarse los múltiples elementos que determinan un efecto unitario. Esto es, un efecto de *confluencia* entre lo ideológico y lo situacional en una coyuntura histórica. Dicho de otra manera: la causa estructural, sobredeterminante, se exterioriza en un determinado efecto *condensador* de toda la estructura. Así, los diversos elementos sobredeterminados reflejan el todo que los sobredetermina.

Una forma de comprender la sobredeterminación consiste en advertir cómo un discurso normativo dominante (referido a las condiciones de existencia) se hace presente como totalidad a través de sus efectos en una situación histórica, sin identificarse necesariamente con la multicausalidad operante en cada instancia particular. Es así como en la instancia particular (concreta) encontramos al docente desbordado e intentando posicionarse con los recursos subjetivos de los que dispone, dentro de un orden discursivo sobredeterminado por la estructura del sistema de mundo en el que se encuentra. Pero lo que sucede es que cada sujeto particular no se puede sustentar ahí intentando ser a una vez: padre, madre, psicólogo, asistente social, pedagogo, apóstol, profesional… en definitiva, cada docente tendría que ser un héroe a tiempo completo.

Una discursividad sobredeterminada no puede ser soportada por los sujetos particulares. Entonces a estos solo les quedan sus propios síntomas para sustentar los lazos. Lo cual significa que una discursividad sobredeterminante del rol docente, es fuente de malestar para las docentes tanto en el ámbito escolar como en el extra-escolar, porque, encima, en el ejercicio de la docencia sucede que el mundo laboral desborda sobre el familiar. Eso implica un cuadro de dolor que hay que tramitar.

Hay que hablar de eso, para poder alojar y sostener al sujeto que sufre. Ahora bien, tengamos en cuenta que se puede tramitar *"mal",* cuanto menos de tres maneras:

1. Una forma de tramitar mal es cuando el docente intenta transformarse en *héroe*. Es decir, cuando se sacrifica ofreciéndose como víctima. Arriesga su vida ahí, en la escuela, para todo lo que la acción pedagógica necesita de él.

2. Otro mal trámite es quedarse en la *inercia.* Sucede cuando el docente habla y se comporta como un resignado que nada más hace queja y refunfuña. Cree que la escuela es un lugar donde ni él ni nadie nada pueden hacer respecto de una realidad social que a todos desborda.

3. Por último, tramita mal aquel docente *cándido* que ingenuamente cree que puede transformar la realidad edulcorando el transcurrir de las horas en la escuela. A lo sumo consigue un efecto narcótico, tras haber cubierto de flores las cadenas.

> *"Sigo buscando escuela a donde ir a hacer las tareas diferentes. Me queda ir a hablar a una escuela donde la docente es super-militante gremial. Ella vive para la escuela y la militancia. ¡Esa es toda su vida! Es muy buena persona, pero el tema es que esa gente suele querer que todos los demás hagan lo mismo que ellas. Y la verdad es que ya no quiero que me enganchen para hacer cosas que no quiero hacer. Ya no tengo tanto compromiso como antes. Solo quiero hacer algo bueno por los chicos"* [María José: 1,32]

El posicionamiento subjetivo en un orden discursivo sobredeterminado afecta todo el arco relacional de las docentes (con el Otro, con los otros y consigo) dentro y fuera de la escuela. Dependiendo del nivel de desborde, algunas acabaron posicionadas en el lugar del "daño".

> *"En la escuela estoy con licencia psiquiátrica. (…) Estoy teniendo problemas familiares porque en casa me dicen que es como que yo abandoné a mis hijos por dedicarme al trabajo"* [Viviana: 12,1.5]

> *"En la escuela hay peleas entre nosotras. Lo que pasa es que hay algunas que tienen problemas en la casa y se descargan en la escuela. Como que se descontrolan"* [Adriana: 13,25]

> *"Me cuesta hablar en público. Siempre me costó expresarme. Lo que más me cuesta es cuando está presente un par mío, alguien más grande o igual que yo. En clases trabajo con chicos y*

entonces siento que me puedo expresar bien, pero también siento que no sé, que me falta formación" [Marianella: 11,1]

"Me trae por acá mucha angustia. Nunca disfruto de lo que tengo y me angustio por lo que no tengo. Siempre fui medio 'Susanita' y hace seis meses me separé de mi esposo desde hace dieciséis años. Encima, mi trabajo como docente es de poco dinero. Pero por ahí me embalo con el laburo y sigo refregándome en la mierda. A veces pienso que los demás estarían mejor sin mí. Vivo haciendo cagadas. Mi vida es una cagada. Quiero reorganizar mi vida. Es que a la gente en general le permito que me rebaje. Se me ocurre pensar que soy incogible. Quizás un día me pase como en la película 'Día de furia'. Tengo momentos en que no puedo con todo y siento que la vida me pasa por arriba. Trabajo mucho como docente, pero tengo una sensación de vacío y soledad por pelearla todos los días y no encontrar a dónde ir. Siento que estoy viviendo la peor de mis pesadillas" [Patricia: 11,1-8]

Otras docentes manifestaron haber adoptado una posición subjetiva de tramitación de "desafíos". Como Teresa, que fue a tareas diferentes desde una posición ética de responsabilidad.

"Cuando perdí un hijo por una enfermedad larga y grave, quise seguir igualmente trabajando, pero no me sentía en condiciones de hablar con los chicos. Porque frente a ellos hay que estar bien todo el tiempo. Entonces me dieron tareas diferentes transitorias por un año. Pero después ya no me sentía como para estar frente al curso. Entonces me dieron un año más y después ya me dieron la definitiva" [Mirta: 16,3].

B.- ¿<u>Cómo relatan las docentes el funcionamiento del dispositivo de tareas diferentes</u>?

Con relación a esta pregunta en torno al *"funcionamiento"*, en las entrevistas encontramos material referido sobre todo a dos categorías principales: *"salud mental"* y *"dispositivo gubernamental"*. Como se verá, esta parte del material narrativo guarda relación con variables de nuestra hipótesis de trabajo referidas a los *procesos* de solicitud de licencia, diagnóstico en Junta médica, reubicación laboral y seguimiento. En tal sentido, el material aquí presentado se inscribe en la perspectiva abierta por el artículo primero de la Ley Nacional de Salud Mental Nº 26.657/10: *"Asegurar el derecho a la protección de la salud mental de todas las personas, y el pleno goce de los derechos humanos de aquellas con padecimiento mental"*. A su vez, valga destacar que los procesos de subjetivación ocurren al interior de los dispositivos en los cuales transcurren las vidas de los sujetos. En consecuencia, hemos agrupado etiquetas que remiten a diversos dispositivos, en subcategorías tales como: padecimiento mental, rol del Estado, seguridad social y políticas del cuidado.
Por otra parte, aquí incluiremos:

a) Testimonios que nos permitirán comparar el funcionamiento del dispositivo de tareas diferentes entre las escuelas de gestión oficial y las de gestión privada, dado que algunas docentes trabajan en ambos tipos de escuelas.
b) Testimonios de informantes y transcripción de fragmentos de documentación relevante que nos ha sido provista por los sujetos entrevistados.

B.1.- PADECIMIENTO MENTAL:

En el discurso corriente se da por supuesto, al menos idealmente, que el dispositivo de tareas diferentes para docentes con licencia por *"enfermedad psiquiátrica"* (sic) es puesto en función para, de mínimas, *"aliviar"* el padecimiento mental en los lugares de trabajo. Se supondría, entonces, que su modo de funcionamiento no ha de *"cronificar"* los malestares. A su vez, el cambio en la denominación oficial de tareas *"pasivas"*, para venir a hablar de tareas *"diferentes",* también supondría un giro discursivo referido al funcionamiento de un dispositivo que devolvería a las docentes una posibilidad respecto de su propio saber sobre el sufrimiento en el trabajo y que les restituiría participación *"activa"* en la comunidad educativa.
Sin embargo, a juzgar por lo que se observa en el territorio y según el testimonio de las docentes, no parece ser ese el núcleo ideológico que subtiende el modo concreto en el que funciona el dispositivo.

B.1.1.- Sobre las licencias.

En el marco del aparato burocrático de administración del Estado, las licencias médicas son unas herramientas que se usan para organizan las relaciones económicas de las docentes padecientes con el saber y el poder médico hegemónico, haciendo depender de esas relaciones una posición de permanencia *"pasiva"* en el sistema o pasible de expulsión. En cualquier caso, se trata de gestionar el apartamiento y detención de la carrera docente o la lisa y llana exclusión del sistema.

En las lindes del aparato burocrático del Estado, las docentes se las arreglan para valerse de las licencias en orden a procurarse por sí mismas condiciones de trabajo más aligeradas, hasta tanto eso les sea posible.

> *"Mi directora me dijo que me necesita en la escuela. Pero yo no quiero volver al curso. Si no me dan el pase a tareas diferentes, entonces renuncio al cargo. ¡Tampoco se trata de 'estar' por licencia nomás!"* [María José: 1,26]

> *"Fui a Junta Médica. Yo creí que tenía licencia por oncología, pero resulta que no. Me dijeron que tengo licencia psiquiátrica por fobia y, después, mi psiquiatra me dijo que es por angustia. Bueno, no sé, yo la hago corta: cada vez que tengo que renovar la licencia, la llamo por teléfono a mi psiquiatra y ella me la prepara, paso a retirarla y la presento y ya está. Hace ya un año que estoy con licencia. La doctora de la Junta Médica me quiere jubilar, pero yo no me quiero jubilar, porque si me jubilo voy a cobrar menos. Estando con licencia cobro el sueldo completo. Sin embargo, por psiquiatría solo puedo tener licencia un máximo de dos años. Debería pasar a 'tareas pasivas'. Yo creo que a un docente psiquiátrico no se lo puede mandar a la calle. ¿Cierto?"* [Graciela: 6,4]

> *"En la escuela estoy con licencia psiquiátrica. Estoy atendida por un psiquiatra, pero necesito que un psicólogo haga un informe sobre mí para Salud Laboral. Por lo general no contradicen lo que diga el psicólogo"* [Viviana: 12,1-3]

Inventan estratagemas para colarse por las rendijas del sistema, porque en las escuelas ya no soportan y tampoco encuentran sostén. Entonces, algunas docentes echan mano de las licencias en tanto que herramientas de exclusión, aprovechando su funcionamiento para ausentarse autoexcluyéndose al menos por un tiempo. Estas formas de resistencia (como envés y límite con relación al poder) resultan interesantes para el análisis del funcionamiento del dispositivo.

> *"Para mí que es la escuela la que me provoca tantos problemas. Me siento saturada y ya no me banco ni una presión más. Es que en la escuela veo problemas horribles por las condiciones de*

vida de mis alumnos y nadie hace nada. Nadie responde. Eso me genera impotencia y exploto. Los chicos me pincharon una goma del auto y exploté diciendo que a estos pibes los quiero matar a todos, los molería a palos y los haría picadillo. Siento mucha bronca, porque todo en esa escuela es un descontrol y la directora no hace nada. Cuando vuelva de vacaciones de invierno voy a tomar licencia y luego veré cómo hago para terminar el año. Es que a mí me gusta mi trabajo, pero no las condiciones de violencia en las que tengo que trabajar y teniendo que arreglármelas sola con todo" [María Eugenia: 7,8]

"Extendí la licencia médica y así estoy pudiendo descansar un montón" [Adriana: 14,49]

"Recién vengo de la escuela. No quiero volver a la escuela. No soporto más. [La mano le tiembla tanto que no puede ni firmar la orden de sesiones para presentar en su Obra Social] *Quiero estirar la licencia hasta que me llamen de Salud Laboral"* [Adriana: 14,58]

"Por suerte estoy de licencia. Me dieron licencia de nuevo, esta vez me dieron dos semanas por bronquitis aguda con fiebre" [Adriana: 15,69]

Las licencias funcionan tan bien como herramientas de exclusión de las docentes *"anormales"*, que la pasivización o sumisión en la que resultan colocadas dentro del dispositivo de tareas diferentes donde se colecta a las *"separadas"*, en ocasiones acaba cronificando sus padecimientos al punto de llevarlas a tomar nuevas licencias aun estando en licencia.

"En el taller para docentes en tareas diferentes de AMSAFE-Rosario, muchas compañeras hablaban del maltrato que recibían de las directoras y de otras docentes. Por ejemplo, las mandan a atender la puerta o a limpiar los baños. A otras las mandaban a hacer los mandados de la directora. A una compañera la mandaron a un cuartito perdido y en desuso. Pero podrían hacer otras cosas, por ejemplo: trabajar en la biblioteca o acompañando a sus compañeras docentes. Por eso muchas, aun estando en tareas diferentes, se toman otras licencias, porque las tratan mal" [Mirta: 16,9]

B.1.2.- Sobre las ayudas intentadas.

Por mucho que se afanen en burlar al sistema, este les sigue pesando. Es que no alcanzan a organizarse para oponerle resistencia a la exclusión. El funcionamiento del sistema burocrático es técnicamente poderoso para segregarlas. Es así como las docentes que ingresan a tareas diferentes quedan excluidas de la comunidad, y los procedimientos de exclusión no dejan indemnes a la subjetividad. Porque no solo se trata de sobrevivir, sino de vivir insertado socialmente. Entonces, por fuera del régimen de licencias y de las tareas diferentes, afuera de la comunidad educativa, las docentes apartadas intentan aliviarse poniendo en función las ayudas que puedan procurarse por su cuenta.

Algunas lo hacen buscando proveedores de *"significados"* que les aporten sentidos para paliar su malestar. De manera tal que les sirvan como narcóticos para quitarse las penas del vivir. Y la verdad es que *"quitapenas"* siempre hay en oferta.

Con relación a las psicoterapias, por ejemplo, un aspecto importante a evaluar es cuando el abordaje no apunta a iniciar una experiencia de lazo social ampliado por la palabra, sino a contentarse solamente con la tranquilización operada como consecuencia de haber encontrado un referente en quien depositar las dificultades de vivir en la realidad actual. Es que una psicoterapia opera como "quitapenas" cuando responde y encubre los padecimientos encerrados en la demanda de tratamiento.

> *"Lloraba mucho y no quería ir a trabajar. Entonces pedí licencia y comencé psicoterapia. No sé por qué lloro, pero me gusta porque al menos ya no lloro tanto"* [Nora: 7,1]

Por otra parte, hoy en día asistimos a un increíble auge de neochamanes, ensalmadores, sofrólogos, naturópatas, iridólogos, auriculoterapeutas y un largo etcétera en el que también se incluyen adivinos, taumaturgos y médiums. Un sinnúmero de prácticas de diverso tipo inunda el campo del tratamiento del malestar. Vemos florecer toda clase de prácticas curativas y de entrenamiento y de autoayuda, basadas en la sugestión, que operan como "quitapenas" para atenuar la soledad, la inseguridad en los vínculos, los miedos a la realidad. En términos generales, esas prácticas consisten en construir un "adentro" protegido a la par que un "afuera" sobre el que sólo vale el actuar pragmático. Por esos caminos se posibilita una subjetividad producida mediante la identificación con la impronta individualista del discurso de la época. Una subjetividad basada en la ilusión de un potencial de desarrollo personal, para el logro de una adaptación exitosa. Se trata de que el individuo acepte que el desarrollo personal es lo único verdaderamente transformable y no la realidad exterior.

> *"Estoy leyendo a Krishnamurti y me está haciendo bien. También hago reiki"* [Paula: 6,5]

"Empecé yoga y después busqué ayuda en la religión evangélica" [Nora: 7,1]

"En el gremio un 'coach' nos dio una capacitación. El 'coach' nos dijo que en la escuela tenemos que marcar territorio como hacen los perros con el pis. Y si, porque yo no me quiero pelear con nadie, pero tampoco me quiero dejar pisotear" [Adriana: 15,68]

"Mis compañeras me recomendaron buscar grupos de autoayuda, pero la psiquiatra me dijo que no le parecía que me hiciera falta, porque yo sabía lo que a mí me pasaba. Y así me fui manejando hasta que pude volver a dormir la noche completa" [Mirta: 16,6]

Otras docentes buscan ayuda en las obras sociales, donde la cobertura brindada en salud mental está notoriamente condicionada por la racionalidad económica. El resultado es que el sistema acaba restringiendo la oferta de atención, limitándola a las prestaciones mínimas obligatorias.

"Fijate que IAPOS solo sostiene económicamente algunas terapias... y en el caso de los psicólogos solo cubre pocas sesiones y con coseguro. ¿Qué pasa con el espacio subjetivo de los trabajadores? ¿Nadie se cuestiona eso?" [Teresa: 23,26]

De manera concomitante a esas ayudas intentadas por las docentes, en muchas ocasiones sus padecimientos quedan tapados por la medicación prescripta por un profesional y sobre todo por la creciente tendencia a la *"automedicación"*, a los fines de hacer soportable las condiciones de trabajo. En efecto, ante el incremento de los *"trastornos"* (ansiedad, sueño) en el campo del trabajo, los psicofármacos han resultado funcionales a la adaptación (o *"evitación"*) de los cuadros psíquicos padecidos frente a las condiciones de trabajo.
Psicofármacos hay muchos y no casualmente los más demandados son los tranquilizantes y los inductores del sueño, usados como tratamiento para un estrés socialmente inducido.
A su vez, no es casualidad que de manera concomitante, a la par de las *"soluciones farmacológicas"*, la oferta psicoterapéutica que ofrecen las obras sociales y prepagas para la inmensa mayoría de sus trabajadores *"afiliados"* y *"clientes"* (ya que no tratan con *"pacientes"* ni mucho menos con *"analizantes"*) consiste en que, frente a cualquier sintomatología padecida, prevalecen las terapias breves y las interconsultas psiquiátricas, en su mayoría con una orientación comportamental, donde impera la mínima cantidad de encuentros y entrevistas. Lo que se busca es que la *"sugestión terapéutica"* apunte a una adaptación de la persona a su entorno (laboral) para que pronto y al menor costo económico, puedan volver al ruedo a producir y producir, sin ninguna manifestación sintomática que se inscriba como una *"enfermedad"*.

De ese modo, cualquier instancia que abra una pregunta sobre el deseo y el goce en cada sujeto, queda abolida a la hora de la cobertura terapéutica elegida. De hecho, en no pocas empresas médicas y obras sociales adrede se abstienen de reclutar psicoanalistas.

Al respecto, entrevistamos a una psicoanalista que llamaremos "Fabiana", la cual trabajaba en convenio con prepagas y con obras sociales de docentes. Fabiana narró cómo rescindieron su contrato después de haberle solicitado informes clínicos por tratamientos prolongados y haber leído en ellos expresiones de corte psicoanalítico. En la reunión en la que le comunicaron que ya no formaría parte del listado de prestadores, le dijeron: *"este lugar no es para hacer psicoanálisis"*. Además, nos explicó que la empresa administradora que oficia como intermediaria entre los prestadores y las obras sociales y prepagas, reduce a la mitad el monto de los honorarios cuando el tratamiento se extiende por más de un año. El objetivo claro y manifiesto es desalentar prácticas clínicas de larga duración.

Esto nos llevó a entrevistar a otros psicólogos que trabajan en convenio con obras sociales y prepagas, quienes nos explicaron que éstas refuerzan la incitación a deshacerse de los pacientes, condicionándoles el monto de sus honorarios. De hecho, lo que sucede es que las pagan de menos y tarde, a la vez que les prohíben el cobro de adicionales compensatorios (usualmente denominado *"plus"*), so penas de expulsarlos de la nómina de prestadores. Sin embargo, resulta paradójico que las obras sociales y prepagas obligan a sus afiliados o clientes a pagarle a los profesionales un *"coseguro"* que, luego, descuentan del monto a liquidar a los prestadores en concepto de honorarios, además de descontarles alrededor de una décima parte por gastos administrativos. Es decir que, mediante el eufemismo *"coseguro"*, las obras sociales y prepagas cobran el *"plus"* que le prohíben a los profesionales. El mecanismo es simple: A) ellas les cobran mensualmente el total de la cuota a sus afiliados y clientes, pero, B) al momento de pagar honorarios solo le abonan a los prestadores menos de una tercera parte del valor del trabajo establecido por el Colegio de Psicólogos, C) al cual le descuentan el monto del *"coseguro"* y, para colmo, D) con cuatro o más meses de retraso.

Los dichos de Fabiana y sus colegas nos fueron confirmados, luego, en entrevistas que mantuvimos con algunos miembros del área de asuntos gremiales del Colegio de Psicólogos de Rosario. Allí nos explicaron que los profesionales también resultan precarizados debido a las condiciones de contratación, al tener que brindar sus servicios a prepagas y obras sociales a través de empresas administradoras locales, que ofician como intermediarias con poder de policía sobre las prácticas clínicas, y con las cuales los prestadores mantienen relación de monotributistas, sin suscribir contratos de trabajo en legal forma. Sin embargo, a pesar de que los prestadores son trabajadores autónomos y no asalariados, las empresas administradoras les imponen formas precisas de organización del trabajo (encuadre) en los consultorios privados de los psicólogos, como si se tratara de empleados de las empresas administradoras. Además, en esto debe tenerse en cuenta la diferencia entre el *"valor"* del trabajo (establecido periódicamente por el Colegio Profesional mediante la publicación oficial de un "arancel gremial de referencia") y lo que las obras sociales y prepagas están *"dispuestas a pagar"*

por ese trabajo. Es que las obras sociales y prepagas funcionan en definitiva como las entidades crediticias, pero los bancos al menos son más claros cuando explicitan que financian tan solo hasta un X% del valor total de un bien mueble o inmueble. Esto significa que la *diferencia entre* el valor del trabajo (techo) establecido por el Colegio de Psicólogos y la disposición a pagar (piso) por parte de cada obra social o prepaga, se define una *"banda media"* en la cual cada profesional (en tanto que trabajador autónomo y no asalariado) debería poder establecer libremente el monto de sus honorarios por *"acuerdo ético"* con cada paciente, evitando de ese modo el cobro de un *"plus"*, como así también el pago de un *"coseguro"* por parte del paciente.

La consecuencia práctica de esto, como se habrá podido observar, es que resulta muy difícil considerar a ese entramado como un sistema de ayuda eficaz para las docentes. Porque mediante esa enmarañada estructura administrativa, precarizante y expoliadora del trabajo ajeno, resulta prácticamente imposible contar con dispositivos analíticos capaces de alojar las demandas de las docentes en un adecuado proceso clínico de escucha. En definitiva, las que acaban siendo potenciadas son unas psicoterapias breves y baratas, junto al consumo de psicofármacos.

Con relación a las ayudas intentadas por las docentes, durante las entrevistas nos hemos encontrado con que algunas que también trabajan o han trabajado en escuelas de gestión privada y encuentran allí que las entidades propietarias no les proveen ayudas, sino que se desentienden de las licencias derivando los casos a las empresas aseguradoras de riesgos del trabajo (ART). Se supondría, entonces, que las ayudas deberían ser provistas por la ART. Pero los criterios de esas empresas son ajenos al campo de la salud mental; por eso, en la práctica, limitan y restringen el abordaje de problemáticas referidas al tratamiento de los padecimientos psíquicos en el trabajo.

Entrevistamos a un abogado y representante legal de escuelas privadas a quien llamaremos "Mariano". Al ser interrogado sobre el funcionamiento del dispositivo de tareas diferentes, expresó que:

> *"En las escuelas privadas la que termina determinando es la ART y el Ministerio de Educación no lo discute. El Ministerio simplemente toma el dictamen de la ART"* [Mariano – info: 3,2]

> *"La ART hace la auditoría y el trabajo de seguimiento, porque ellos son los que siguen siendo legalmente responsables y no la escuela"* [Mariano – info: 4,9]

También entrevistamos al técnico auditor de una ART, a quien llamaremos "Gustavo", el cual explicó que:

"El docente de privada trabaja en varios lugares y con distintas ART; entonces, si te pasa algo ¿cuál te cubre? Si te lesionás un tobillo, eso te pasa en un tiempo y lugar determinado, es objetivamente comprobable y tenés un tiempo de recuperación y un alta. Pero el estrés subjetivo es muy difícil de comprobar… y además: ¿dónde te estresaste?" [Gustavo – info: 3,2]

Como se puede observar, la atención que prestan las empresas aseguradoras y las obras sociales y las prepagas, se apoya en un modelo médico asistencial enfocado en la reducción de costos. El problema es que eso no solo afecta al financiamiento de la atención, no se trata solamente de quién paga y cómo se paga, sino de algo mucho peor, ya que trastoca principios y conocimientos propios de las diversas disciplinas que intervienen en el campo de la salud mental, de sus métodos en los tratamientos, de los criterios de sus profesionales. Lo que sucede es que los requerimientos económicos alteran elementos teóricos esenciales para el campo de la salud mental, a la vez que imponen a los profesionales ciertos criterios para los tratamientos: frecuencia de las sesiones, duración limitada del tiempo de tratamiento, obligatoriedad de redactar informes periódicos para ser auditados y evaluados, retribución tardía y escasa. De ese modo, la disposición de ayudas posibles para las docentes en el campo de la salud mental resulta aplanada y banalizada. Porque hay banalidad allí donde se contribuye a hacer aceptable lo que no debería serlo.

B.1.3.- Sobre el marco legal.

Respecto del marco legal que sostiene las prácticas que orbitan al funcionamiento del dispositivo de tareas diferentes, diremos que resulta relevante observar su aparición en el discurso de las personas entrevistadas, porque el orden normativo es un instrumento del poder, es una lógica que articula un modo de acción real.
En tal sentido, tomar el punto de vista de los entrevistados con relación a la técnica legal del poder, es provechoso para comprender el funcionamiento, desarrollo y efectos del dispositivo. Esto en orden a interrogar: ¿para qué sirve? ¿qué asegura? ¿en qué estrategias se integra? ¿qué ideología implica?

Los entrevistados hicieron referencia a estas tres leyes:

- Ley de Contrato de Trabajo Nº 20.744/1974.
- Ley de Riesgos y Enfermedades Laborales Nº 24.557/1995.
- Ley de Salud Mental Nº 22.914/2010.

El abogado y representante legal de escuelas privadas que dimos en llamar "Mariano", afirmó que la salud mental está contemplada en la Ley de Contrato de Trabajo.

"La Ley de Contrato de Trabajo habla de 'incapacidad laboral', que puede ser física o mental, según el artículo 254" [Mariano – info: 3,1]

Precisamente, a este artículo de la Ley de Contrato de Trabajo Nº 20.744, se refería Mariano:

CAPITULO XI: De la extinción del contrato de trabajo por incapacidad o inhabilidad del trabajador.

Art. 254: Incapacidad e inhabilidad. Monto de la indemnización.

Cuando el trabajador fuese despedido por incapacidad física o mental para cumplir con sus obligaciones, y la misma fuese sobreviniente a la iniciación de la prestación de los servicios, la situación estará regida por lo dispuesto en el artículo 212 de esta ley.
Tratándose de un trabajador que contare con la habilitación especial que se requiera para prestar los servicios objeto del contrato, y fuese sobrevinientemente inhabilitado, en caso de despido será acreedor a la indemnización prevista en el artículo 247, salvo que la inhabilitación provenga de dolo o culpa grave e inexcusable de su parte.

Sin embargo, el técnico auditor de una ART, al que llamamos "Gustavo", criticó el marco normativo actual a partir de una comparación entre las escuelas de gestión *oficial* y las de gestión *privada* respecto de las tareas diferentes. Gustavo estableció su crítica desde un punto de vista empresarial centrado en la gestión de *"recursos"*, humanos y económicos. En su explicación, el foco no estuvo puesto en el bienestar de las personas, sino en mantener aceitada la maquinaria.

"Hay cosas que en el ámbito estatal se resuelven de manera diferente que en privada. El Estado los reubica en biblioteca o en secretaría y ya está, pero en privada es diferente. La reubicación en privada es muy diferente, porque no hay ni lugar ni dinero. ¿Cómo reubicás a una portera con problema de clavícula? Mi percepción es que los marcos normativos están armados para la estatal, sin contemplar la estructura de las escuelas privadas y su funcionamiento. En privada las tareas diferentes te rompen la armonía. Te desorganizan. Pero bueno, Argentina es muy generosa con el dinero ajeno" [Gustavo – info: 3,1]

El médico laboralista al que llamamos “Adrián” y la docente que denominamos “Teresa”, pusieron el acento en la dimensión subjetiva y comunitaria, asumiendo una posición crítica respecto de un orden normativo que pierde de vista las condiciones de precariedad en el trabajo y sus efectos insalubres en la subjetividad.

> *“Dentro de los dispositivos que tenemos en AMSAFE hacemos los cursos y talleres... y también lo legal: actas, etc. y ahí surgen las dificultades con el Derecho. De los talleres para docentes en tareas diferentes participan muchas compañeras, pero en cupo de 20 personas. ¿Dónde? En Fisherton, en Funes, en Siete de Septiembre... Lo llaman ‘el Distrito K’. Querríamos replicarlo en otros lugares. Esto empezó hace 3 o 4 años, pero se venía discutiendo desde hace una década. Hicimos documentos del Sindicato que se los hemos presentado al Ministerio de Educación. También se lo hemos presentado y explicado a diputados de todos los partidos políticos. Yo mismo tengo estudios que hice... te los voy a compartir. Respecto de la Ley de Enfermedad Profesional... la enfermedad se debe contar desde la aparición de ‘indicios’, por ejemplo, por disfonía, pero en esa Ley no hay nada sobre salud mental”* [Adrián – info: 1,4]

> *“Hay que trabajar con los relatos de las compañeras. Relatos sobre los problemas vinculares con las otras docentes. Porque muchas no saben ubicarse en el rol y función. Y otras se alzan como dueñas de tu vida si es que estás en tareas diferentes. Por eso creo que hay que regular las tareas diferentes, porque hay un vacío legal en eso”* [Teresa: 24,27]

“Gustavo”, el técnico auditor de una ART, también nos brindó su punto de vista (coincidente con el interés de las patronales) sobre la distinción legal entre *“enfermedad”* profesional y *“accidente”* de trabajo. Señaló las dificultades administrativas y económicas que encuentra respecto del campo de la salud mental, referidas a las condiciones de rentabilidad del sistema:

> *“Hoy se habla mucho de Salud Mental, pero el ‘estrés laboral’ no está contemplado en el sistema de riesgo de trabajo y la verdad es que no debería estar nunca, porque el día que esté, el sistema se funde. Por eso solo interesan las lesiones de perfil traumatológico y en el caso de la docencia, la voz. La ART solo contempla la voz como accidente de trabajo”* [Gustavo – info: 3,2]

> *“Con el ‘estrés laboral’ pasa como pasó con la ‘Covid-laboral’. Por ejemplo: ¿cómo sabés que contrajo Covid en el lugar de trabajo? El cáncer, por ejemplo, es una enfermedad y no un accidente de trabajo. La enfermedad va por el lado de la Obra Social y el accidente va por el lado de la ART. Eso demuestra que el empleado siempre tiene una cobertura. Bueno, el trastorno*

mental que sea que tenga el empleado, como por ejemplo cualquiera de los que figuran en el DSM [nomenclador psiquiátrico de trastornos] *se trata igual que las enfermedades; es decir, va por el lado de la Obra Social y no por el de la ART. Si el empleado no está de acuerdo, tiene una instancia de apelación en la Comisión Médica del Ministerio de Trabajo de la Nación, que es quien dictamina si la afección es laboral o no. Eso pasó mucho, por ejemplo, con las hernias. Y hay abogados caranchos que se dedican a eso: a hacerle reclamos por Salud Laboral al Ministerio de Educación"* [Gustavo – info: 3,3.4]

"La ansiedad resultante por moobing o violencia de género, la ART no la cubre. Si el empleado no estuviera de acuerdo, tendría que requerir el arbitrio de la Comisión Médica del Ministerio de Trabajo" [Gustavo – info: 3,5]

"En las ART las cosas se resuelven a través de los técnicos auditores. Son los auditores los que visitan las escuelas y hablan y negocian con los empleadores y con los directivos. El técnico toma nota, se va, consulta y vuelve con una propuesta. Y así va y viene hasta llegar a un acuerdo sobre qué hacer. Es un trabajo que lleva mucho tiempo e involucramiento" [Gustavo – info: 3,2]

Con relación a esa distinción entre "enfermedad" y "accidente", que Gustavo separa de manera tan tajante, valga señalar que el Estado Nacional en el documento *"Factores de Riesgo Psicosocial en el Trabajo en la Argentina"* de la Superintendencia de Riesgos del Trabajo (Ministerio de Trabajo de la Nación) fechado en Abril del 2013, advirtió que:

"Los ritmos apremiantes de trabajo incrementan la posibilidad de sufrir un accidente.
Con relación a las enfermedades, éstas pueden ser de tipo profesional, como ***'relacionadas con'*** *el trabajo, donde si bien su origen es laboral, la difusión de la patología en diversas exposiciones es relativizada a la hora de intentar declararse como tal y ser pasible de cobertura en el sistema de riesgos del trabajo argentino (…) Las patologías* ***relacionadas con*** *factores de riesgo psicosocial pueden estar mediadas por el estrés, como estadio previo a la manifestación de un cuadro específico. Respecto del alcance de las patologías, habitualmente tiende a visibilizarse aquellas localizadas en la esfera psíquica ya que una organización del trabajo disfuncional puede dejar su marca en distintos tipos de alteraciones en la salud mental (…) Una carga de trabajo que el empleado no puede procesar, dejaría secuelas ubicadas en el campo de la carga psíquica. Aunque ésta podría no ser la única consecuencia… Producto del estrés, los trabajadores pueden padecer malestares localizados en distintas zonas del cuerpo. Enfermedades de la piel,*

hipertensión arterial o desórdenes gástricos pueden ser ejemplo de las distintas ubicaciones corporales, y de efectos sistémicos de los factores de riesgo psicosocial (…) Los efectos de la organización del trabajo son más intangibles e inespecíficos, y se manifiestan a través de diversos mecanismos emocionales (sentimientos de ansiedad, depresión, alienación, apatía, etc.), cognitivos (restricción de la percepción, de la habilidad para la concentración, la creatividad o la toma de decisiones, etc.), conductuales (abuso de alcohol, tabaco, drogas, violencia, asunción de riesgos innecesarios, etc.), y fisiológicos (reacciones neuroendocrinas)".

La descripción del documento oficial reconoce el problema de la *"marca en distintos tipos de alteraciones en la salud mental"* de la *"organización del trabajo disfuncional"*. La organización del trabajo marca al trabajador.

La docente que llamamos "Teresa" insistió en poner el eje en la relación entre las comunidades educativas y el aparato legal, respecto de la *"organización"* del trabajo en orden al cuidado de la subjetividad.
En tal sentido, los padecimientos manifestados como "trastornos psiquiátricos" o distintos cuadros y síntomas clínicos de la psiquiatría, las psicoterapias o el psicoanálisis, dan cuenta del costo subjetivo de la maquinaria escolar. Permiten apreciar las modalidades defensivas (sintomáticas) de las estructuras subjetivas en su intento por resistir a la presión del sistema. Así, poniendo en juego la noción de *"normalidad"*, Teresa señaló que los padecimientos silenciados al interior del dispositivo de tareas diferentes son la *"anomalía"* (subjetiva) que da cuenta de *"otra"* anomalía (la del sistema).

"Las condiciones materiales determinan tu salud y en este sistema la vida subjetiva está postergada tras lo material" [Teresa: 23,13]

"Desde el lugar del poder, en el Ministerio de Educación, hay maltrato hacia las docentes que estamos en tareas diferentes. Nos tratan a las docentes como 'anomalía', pero en todo caso sería una anomalía que da cuenta de otra anomalía. Lo que termina pasando es que se pierde de vista la subjetividad y se quiebra la trama vincular. Y eso es importante, porque salud mental es una trama comunitaria" [Teresa: 23,22]

"Solo podemos hablar de salud cuando tenemos los medios para enfrentar nuestras dificultades y compromisos. La conquista y ampliación de esos medios es una tarea al mismo tiempo individual y colectiva. Como dijo Canguilhem: sin poder de expansión, sin dominio sobre las cosas, la vida es indefendible" [Teresa: 26,4]

El médico laboralista que entrevistamos nos aportó unos baremos que él mismo elaboró a partir de su propia observación en el seguimiento de casos, los cuales nos dan una dimensión de la problemática invisibilizada al interior del dispositivo de tareas diferentes.

> *"En el Ministerio de Educación no hay proyecto de Gestión de RRHH. La carrera docente es muy larga... Yo hice estudios de 'seguimiento'... Mi pregunta es: '¿qué vida útil tiene el docente?'... La mayoría de las docentes enferma por salud mental y por traumatología. Sobre todo se enferman las docentes de Nivel Inicial, las de Escuelas Especiales y las Asistentes Escolares. Después le siguen las del Nivel Primario. Y las profesoras de Nivel Secundario casi nada, excepto las talleristas. La salud mental supera a todas las demás en los porcentajes de corrimiento (pasaje a tareas diferentes), representa un 40%... traumatología el 30%, oncología el 10% y el 20% restante son otras patologías. Lo que pasa es que llega un punto en el que no aguantan más a los chicos, se angustian mucho. Nosotros proponemos que docentes jóvenes asistan a los más viejos. También hay algunos docentes usan la licencia por salud mental como 'pre-jubilatorio' (proceso de corrimiento).* [Algo así como un tiempo sabático que intentan tomarse valiéndose las licencias cuando la edad de jubilación les queda cerca] *Cuando lo hacen (cuando toman licencia o pasan a tareas diferentes) las veo mejorar. Si no, llegamos tarde, y corremos a la gente destruida. Y así le hacemos daño al trabajo docente. Hay que ordenar y ayudar a las docentes que van a tareas diferentes. Hay que descomprimir a las docentes"* [Adrián – info: 1,2]

> *"La mayoría de los casos en salud mental se dan en escuelas urbanas. Es un fenómeno urbano. Villa Gobernador Gálvez tiene los problemas en salud mental de una ciudad grande. También Pérez. Rosario, sobre todo en barrio Las Flores, Empalme, Casiano Casas, Avellaneda al fondo y Segui. Esos son los sectores más vulnerables. Hablo por lo que veo y recibo en el consultorio"* [Adrián – info: 1,5]

El abogado que llamamos "Mariano" nos explicó cómo en privada se gestiona la "anomalía" para asegurar la normalidad. El cometido es apartar sigilosamente al problema, para silenciar la disonancia y poder seguir funcionando como si aquí no hubiera pasado nada.

> *"El estrés no es una enfermedad profesional. En educación, para las ART solo los problemas de la voz son una enfermedad profesional. Además, hay que demostrar el vínculo de la afección con lo laboral. Por ejemplo, si se da un hecho determinante, un detonante, como un accidente, entonces la escuela tiene que hacer la denuncia. Luego es la ART la que tiene que investigar el*

caso. Un caso que sucedió, por ejemplo, fue cuando una directora le tomó fobia a la escuela después de un robo y un balazo que le pasó cerca. La ART hizo una ficha parecida a la lesiográfica, pero que es de la ART, luego envió a la escuela un técnico en higiene y seguridad, que habló con la representante legal y con la directora, y consensuaron 'tareas diferentes' para el trabajo. El punto es que, si la ART reconoce la patología como 'laboral', entonces le paga al docente el tratamiento y una indemnización por el porcentaje de incapacidad. En privada, si el docente no está muy bien, se le pone 'incapacidad absoluta'. Pero hacer todo eso sería muy engorroso. Y más engorroso si, encima, el docente acaso decide recurrir a Salud Laboral del Ministerio de Educación. Así que, entonces, hay escuelas en las que, para no comprarse un problema, el director se ocupa de monitorear que el docente cumpla con el tratamiento y haga los trámites, por lo menos para que desde el Ministerio de Educación le paguen el reemplazante y no se compliquen las cosas" [Mariano – info: 3,4]

Resulta interesante detenernos en lo que señala Mariano al puntualizar que: *"para las ART solo los problemas de **la voz** son una enfermedad profesional"* de las y los docentes. Enfermedad *"profesional"* es la que se considera resultado directo del trabajo. Así lo dice la Ley de Riesgos y Enfermedades Laborales Nº 24.557.

Art. 6: (...) 2.- Se consideran enfermedades profesionales aquellas que se encuentran incluidas en el listado de enfermedades profesionales que elaborará y revisará el Poder Ejecutivo anualmente, conforme al procedimiento del artículo 40 apartado 3 de esta ley. El listado identificará agente de riesgo, cuadros clínicos y actividades, en capacidad de determinar por si la enfermedad profesional.

Art. 40: (...) El listado de enfermedades profesionales deberá confeccionarse teniendo en cuenta la causa directa de la enfermedad con las tareas cumplidas por el trabajador y por las condiciones medio ambientales de trabajo.

A tenor del citado artículo 40, encontramos en el Decreto Nº 658/96 un listado de tres enfermedades profesionales ligadas al ejercicio de la docencia, ocupando la disfonía el lugar principal:

*Agente: **sobrecarga del uso de la voz.***

Enfermedades:

— Disfonía que se intensifica durante la jornada de trabajo y que recurre parcial o totalmente durante los períodos de reposo o vacaciones, sin compromiso anatómico de las cuerdas vocales.

— Disfonía persistente que no remite con el reposo y que se acompaña de edema de cuerdas vocales.

— Nódulos de las cuerdas vocales.

Lista de actividades laborales donde se puede producir la exposición:

— Maestros o profesores de educación básica, media o universitaria.

— Actores profesionales, cantantes y otros trabajadores de las artes o espectáculos.

— Telefonistas.

*Agente: **virus de la hepatitis A.***

Enfermedades:

— Hepatitis por virus A.

Lista de actividades laborales donde se puede producir la exposición:

— Trabajadores de la salud en los Servicios de Pediatría

— Maestros de escuelas primarias.

*Agente: **hantavirus.***

Enfermedades:

— Fiebres Hemorrágicas con Síndrome Renal (FHSR).

— Síndrome Pulmonar.

Lista de actividades donde se produce la enfermedad comprendida:

— Actividad agropecuaria: agricultor, quintero, galponero, criador de animales, desmalezador, hachero.

— Actividades en las cuales se registren criterios de ruralidad: maestros rurales, gendarmes, guardaparques.

— Actividades profesionales expuestas a riesgo: veterinarios, médicos y personal de la salud de nosocomios, personal de laboratorios y bioteros.

— Actividades urbanas: mantenimiento de edificios, trabajadores de garages, plomeros y reparadores de cañerías de calefacción, changarines y cartoneros.

Pues bien, según la Superintendencia de Riesgos del Trabajo (SRT) la disfonía en la docencia es considerada una enfermedad de causa laboral *porque existe una correlación directa* entre riesgo laboral y daño producido. Pero para establecer la *correlación* que hace que la disfonía sea legalmente aceptada como enfermedad profesional, debe tener las características descriptas en el Decreto Nº 658. Como puede observarse desde el punto de vista de la etiología laboral de la disfonía, el agente causal es *"la sobrecarga en el uso"*… pero, luego, la descripción se circunscribe a la anatomía.

Estrictamente considerada, la voz no es un órgano. Las cuerdas vocales no son la voz.

Los animales tienen cuerdas vocales, pero la voz es un sonido que solo producen los seres humanos en tanto que hablantes. Desde un punto de vista tan solo material, la voz se hace produciendo sonido mediante el aire expelido desde los pulmones que, al salir de la laringe, hace vibrar a las cuerdas vocales.

En un primer tiempo, bajo la forma del grito la voz está desligada de la palabra, pero resulta indispensable para que la palabra pueda llegar desde un otro (de manera especular) a resonar en el propio cuerpo del hablante. De manera tal que desde la voz de otro un sujeto llegue a tener voz propia (como invocación, para hacerse escuchar y ser reconocido). Es así como la voz es un recurso fundamental de la subjetivación y un vehículo de la comunicación. Porque es con la voz que el ser humano busca hacerse escuchar, ser reconocido. Dicho de otra manera: la voz es el objeto que invoca al semejante para ser auxiliado, reconocido, nutrido y amado. Como tal, no encontraremos la voz en la naturaleza, porque no tiene nada de instintual ni se la puede explicar por la mera dotación orgánica. Por el contrario, debe ser ubicada a partir de una referencia al lenguaje. Es decir que, si bien hablamos, hay un límite preciso a nuestra libertad de palabra: el vínculo social. Al decir vínculo social, hablamos de lo que del lenguaje se imprime, marca al ser hablante, o sea el discurso; eso que bulle en esa barahúnda parlante, en ese caldo de lenguaje que llamamos cultura.

Planteada de este modo, la voz *se incorpora*, dado que se caracteriza por la actividad *invocante* que consiste en introducirse, desde el exterior, el lenguaje. Así, la voz es un suplemento dado al Otro. O sea que no se puede separar la voz del lenguaje, para remitirla a la anatomía.

En tal sentido, una docente que pierde la voz padece de algo que el orden normativo acalla.

> *"Estoy muy cansada. Tanto que me quedé sin voz. Tuve que ir al médico y me indicó reposo vocal. Me molesta el tener que pasarme todo el fin de semana haciendo reposo por levantar la voz por los chicos. Me molesta porque es el único tiempo en el que podría hacer algo diferente de lo laboral. Pero bueno, no es fácil cuando el cuerpo te lo pide. Siento todo esto como un enorme sacrificio"* [Anabella: 9,33]

La voz perdida es un objeto perdido. Para el discurso médico la disfonía y la afonía son síntomas descriptos como una pérdida más o menos completa de la voz, causada por alguna lesión del órgano de fonación. Sin embargo, más allá de una falla del organismo, tiene que ver con una alteración del vínculo con el otro, de un desfallecimiento en la comunicación. Se trata de un *"vacío sonoro"* en el lazo social, expresado al modo de una *"gritona"* encarnación de la pulsión invocante que emerge como un silencio original y estructural.

La pérdida de la voz viene a cavar un *"agujero"* en el discurso, dejando al sujeto en el desamparo que antecede al advenir al orden de la palabra. Dicho de otra manera: en el momento de *"tomar la palabra"*, el sujeto *"sobrecargado"* queda reducido a un *"grito contenido"*. En consecuencia, la noción de *"sobrecarga de uso"* expresada en el Decreto Nº 658 debería leerse como que la extinción de la voz es resultado de una conminación a callarse, procedente del discurso social. Esto viene a significar que es la resultante de una *"usura"* imputable al oficio de quien hace uso profesional de la voz.

La afonía silencia la voz de quien quisiera, pero no puede, inscribirse en la polifonía social. Su discurso es subvertido por el silencio, su voz se reduce a un cuerpo que gesticula: ya no es más que *un cuerpo desertado por el lenguaje*. Lenguaje agujereado por un cuerpo que ya no habla. De ese modo, el lazo social queda detenido, fragilizado por una voz que deserta del discurso. Una *"voz que sufre"* hace una *"escucha que sufre"*, a riesgo de enquistar un malentendido en el lazo social.

Al haber *"usado su voz hasta el límite"* (sobrecargándola, como dice el Decreto Nº 658) el sujeto sufriente se dice víctima del dispositivo institucional. Es así que se presenta como habiendo *"sacrificado su voz en el altar de su profesión"*, pero sin contar con un dispositivo en el que una escucha adecuada lo invite a revelar esa *"otra queja"* que habría permanecido *"muda"* si, paradójicamente, la pérdida de la voz no la hubiera *"hecho escuchar"*. Se trata entonces de contar con dispositivos comunitarios donde interrogar (a la luz de un saber diferente del médico) el destino de una voz derrotada que ya no responde (ni siquiera como disidencia) al llamado del otro. El camino, entonces, es quitar a la voz el lastre de su *"materialidad fonemática sonora",* para interrogarla en tanto que objeto perdido. Sin embargo, el "Protocolo para disfonías" en la Resolución Nº 389/13 de la Superintendencia de Riesgos del Trabajo, solo contempla *"atención médica"* a cargo de un *"equipo interdisciplinario formado como mínimo, por un especialista en otorrinolaringología y fonoaudióloga entrenado en foniatría"*. En resumen: para el Estado de Derecho la voz humana es el sonido de un órgano y la disfonía es el ruido malsonante de un parlante descompuesto, que hay que quitar de la pista de baile.

O sea que, de los procesos de subjetivación en los lugares de trabajo, ni hablar. Pero bueno, valga la expresión *"como mínimo"* para darnos a pensar, a través de esa fisura en la redacción, una posible *maximización* del "Protocolo para disfonías".

B.2.- ROL DEL ESTADO.

Si la voz ***ausente*** da cuenta de un padecimiento *correlativo* con el trabajo docente, que no solo ni primariamente tiene que ver con el órgano de fonación (las cuerdas vocales), sino con el decaimiento del cuerpo, con la alteración del vínculo social con el otro, con la insuficiencia comunicacional, con la estructural *"falta en ser"* del sujeto; entonces no debería sorprender que de tanto en tanto los medios de comunicación y los gobernantes carguen contra las/os docentes señalando que el promedio de ***"ausentismo"*** (sic) ronda entre un 25% y un 30%, resultando así que el Estado tenga que pagar dos veces un cuarto y hasta un tercio de la masa salarial docente.

No debería sorprender que el poder haga batir el parche para que resuene un discurso que rotule el desajuste al sistema regulador. Un discurso que, a partir de la norma, pretenda decir lo que el otro es en relación con aquello que debería ser: *"docentes vagas, avivadas, caraduras, mandapartes"* y un largo etcétera de epítetos descalificatorios, con los que se establece una estigmatizante taxonomía de docentes anormales. Es que se trata de una discursividad que crea y distribuye rótulos, según la impronta normalizante del biopoder. Ese discurso excusa al poder a la vez que ejerce su *fuerza performativa* haciendo de las docentes en licencia un objeto de segregación y desconfianza.

De manera genérica, la palabra *"ausentismo"* refiere a la inasistencia al trabajo por un período.

De manera más específica, la etiología del ausentismo laboral es multifactorial, pues interactúan variables individuales (necesidades, valores, habilidades, conocimientos) variables de tipo ocupacional (actividad a desempeñar, jornada laboral, modo de trabajo, tamaño de la planta laboral) y variables relacionadas con la organización (clima laboral, políticas institucionales). Sin embargo, el principal tipo de ausentismo laboral es el relacionado con causas asociadas con la salud, por enfermedad o accidente. A su vez, el ausentismo por causas médicas puede ser legal o involuntario y se caracteriza porque el trabajador continúa recibiendo remuneración.

El ausentismo *retribuido* comprende: enfermedad normal y profesional, accidente laboral y licencias legales.

El ausentismo *no retribuido* comprende: permisos particulares o ausencias no autorizadas.

Los especialistas en la materia suelen agrupar los principales factores del ausentismo laboral en tres grupos:

1.- *Factores individuales en relación directa con la salud del trabajador:* diversos tipos de desórdenes del sistema osteomuscular, osteoarticular, del sistema conjuntivo, del sistema circulatorio, del sistema respiratorio, gastrointestinales, procesos infecciosos y traumatismos. También se incluyen los factores referidos a la salud mental, entre los que se destacan el estrés, la ansiedad y la depresión.

2.- *Factores relacionados a variables sociodemográficas*, en las que se identifica una mayor relación con el sexo femenino, siendo este el más propenso a ausentarse debido al desbalance entre el trabajo y la vida doméstica, particularmente en lo referido a tareas de cuidado para con familiares a cargo. El estado civil también influye, siendo las solteras quienes se ausentan más. Otro factor tiene que ver con la fuente de ingresos, considerando que la disposición de recursos económicos por otras fuentes se relaciona con más ausencia.

3.- *Factores intralaborales o propios de la organización* como, por ejemplo: la sobrecarga laboral, que depende del tipo de trabajo concreto y de los mecanismos de control y supervisión, en tanto que generadores de una presión que induce a preservarse sustrayéndose del lugar de trabajo lo más que se pueda. También ejercen influjo los factores ergonómicos, tales como el espacio físico, la temperatura, las posturas corporales durante la jornada. Otro influjo negativo al interior de la organización es la insatisfacción laboral, que se da allí donde los trabajadores perciben disminuidas sus posibilidades de expansión y crecimiento profesional, observando condiciones desfavorables e inadecuadas relaciones con los compañeros de trabajo, lo cual genera malestar. Por último, cabe mencionar a las enfermedades específicamente laborales que se producen por el ejercicio cotidiano de las actividades que son propias del trabajo durante la jornada laboral.

Lo mencionado relaciona los factores atribuibles al ausentismo laboral, apuntando a tomar en consideración una *etiología multifactorial* en la cual interaccionan diversos factores que generan la presencia del fenómeno del "ausentismo", el cual conlleva efectos tanto a nivel individual como organizacional. Esto significa que el ausentismo laboral no posee un solo factor determinante, ya que está influenciado por factores propios del contexto organizacional, individuales y sociodemográficos, los cuales se relacionan entre sí. En tal sentido, el ausentismo laboral es un *efecto de la interacción* entre los factores laborales y las condiciones subjetivas. De ese cruzamiento dependen los singulares modos de malestar vinculados al ausentismo laboral. A su vez, cabe mencionar que la interacción de los factores (en lo tocante a demandas y exigencias del trabajo) y el nivel de control y autonomía personal de los trabajadores, se encuentra mediada por el tipo de *apoyo social* existente en el lugar de trabajo. En ese orden de ideas, el apoyo social es un factor muy relevante.
Al respecto, cabe señalar una mayor asociación entre el ausentismo y los ***mecanismos de control*** sobre el trabajo, que con las *demandas* del trabajo en sí. Sin embargo, el Estado insiste en intensificar unos ineficaces controles de carácter burocrático administrativo y policial, para regular el tiempo de las licencias con el propósito de pagar menos salarios, en vez de sustituir esos controles por programas de asistencia a los trabajadores ausentes por cuestiones de salud física o mental.

Según el médico laboralista e investigador Jorge Kohen, a pesar de los controles burocráticos realizados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, resulta que *"los datos obtenidos de los programas SARH (Sistema de Administración de Recursos Humanos) y ZIPER (software de Salud Laboral y Seguridad en el Trabajo) donde se registran las licencias por enfermedad: en 2012 se registraron 157.320 solicitudes de licencias por enfermedad, incrementándose al 2019 a un total de 414.595"* [3]. Es decir que casi se triplicaron. Por otra parte, continúa Kohen: *"Cuando se aborda el ausentismo laboral desde la perspectiva represiva y utilizando el control médico, los resultados son absolutamente negativos. Ya está demostrado que tanto en el nivel público como privado de enseñanza sólo se rechaza entre un 10 y un 15 por ciento del certificado médico cuando se visita a la trabajadora o trabajador de la educación en su casa. El control de ausentismo policial es un fracaso. Cuando se aplicó el presentismo en la Provincia, también fracasó. Ha sido ampliamente estudiado y también lo advertimos en la investigación que hicimos con la Unesco, con la Ctera y otros estudios, que cuando existe el presentismo con la meta de bajar el ausentismo lo único que se logra es que un trabajador que fue enfermo a trabajar necesite después el doble o triple de tiempo para recuperarse"* [4]. En consecuencia, Kohen subraya que no se trata de intensificar una suerte de control médico-policial, sino de cuidar la salud de manera integral, previniendo y acompañando; pues de ese modo *"un buen número de docentes con enfermedades de largo alcance logró reincorporarse a su tarea habitual. Paralelamente se pudo romper con mafias médicas que vendían certificados truchos. Un porcentaje de lo que se conoce como fraude laboral y que en la docencia es ínfimo. Al poder aplicar una política de salud personalizada, y en lugar de reprimir y castigar, asistimos a los docentes que estaban con licencias y el problema se resolvió"*.

Estas apreciaciones nos permiten señalar que no se puede explicar el fenómeno del ausentismo cargando en exclusiva sobre la responsabilidad individual de las docentes, mientras se pierde de vista la parte que le toca a la ingeniería gubernamental en tanto que *"factor causal"* vinculado a la determinación de las condiciones de trabajo; esto es, a la disposición de los cuerpos en función del trabajo.

Es más, si no se pierden de vista los mecanismos del biopoder, entonces se puede mirar el fenómeno del revés, para venir incluso a considerar el ausentismo como un gesto insurrecto de las docentes fatigadas y hartas, en un intento por escapar del control normativo dominante. Esto quiere decir que el ausentismo puede ser leído como una forma de *"resistencia"* a la dominación. Una forma de huida, de engaño, de estrategia de inversión de la situación, tratando de jugar con las reglas de otra manera. Siempre dentro de tensas relaciones de poder. Es que el cumplimiento tiene un costo subjetivo que no podemos perder de vista, porque es el que crea el deseo de transgredir. Funciona creando el deseo de irrumpir más allá, de trascender la clausura, de aparecer afuera. Paradójicamente, de ese modo se conserva la ley transgrediéndola.

[3] Disponible en: https://redaccionrosario.com/2020/02/15/paritarias-inseguridad-y-salud-docente/
[4] Disponible en: https://redaccionrosario.com/2024/03/12/cuando-el-que-falta-es-el-estado/

B.2.1.- Sobre el aparato burocrático.

En perspectiva foucaultiana, las relaciones humanas, sean cuales sean, son relaciones de poder. Éste está presente en cualquier tipo de relación en la que uno intenta influir de algún modo en las acciones de otro. Esas relaciones de poder (entre un polo estructurante y un polo estructurado) son *móviles, reversibles e inestables* (porque se ejercen sobre alguien que podría resistirlas) y se pueden encontrar en situaciones distintas y bajo diversas formas.

Las relaciones de poder consisten en posiciones de unos respecto de otros dentro de un sistema de referencia. Pero de un sistema establecido en los términos de un cierto saber que opera como dominio (comarca, prevalencia); es decir, como demarcación orientada a tornar *inmóviles, irreversibles y estables* las relaciones. En tal sentido, la cartografía de las relaciones de poder resulta trazada mediante *discursos normalizadores*.

El dominio, a diferencia del poder en general, consiste en una especificación de éste que depende de saberes que operan sobre los cuerpos para el disciplinamiento del individuo considerado normal. Dicho de otra manera: la dominación es resultante de la compleja confluencia entre el poder y un saber referente al sujeto. Así, el saber es poder: una máquina antropogénica. La pedagogía, por ejemplo, es una operación productora de subjetividad y, como tal, un campo de batalla.

Desde que el mundo es mundo, los saberes que en el transcurso del tiempo se han organizado, han sido y siguen siendo expresión de relaciones de poder y de dominación y, consecuentemente, de resistencia entre los sujetos que son *efecto* de esas mismas relaciones.

El desafío intelectual, ético y político que se abre desde esta perspectiva, consiste en procurar regulaciones para los inevitables juegos de poder, de manera tal que no se transformen en paralizantes estados de dominación. El desafío pasa, entonces, por resistir y transgredir sabiendo habilitar un mayor juego del poder y una menor dominación. Lo cual requiere compromiso y participación en diseños organizacionales que hagan posible la articulación de mejores formas de conexión con los otros.

Se trata de un dinamismo tenso e inacabable, porque el poder se ejerce produciendo y manteniendo los saberes y los dispositivos correspondientes, sin los cuales no podría existir.

Es así como el saber hegemónico en cada época consiste en un sistema de discursos cuya lógica apunta a establecer el dominio dentro del cual son producidas (normalizadas) las cosas y las personas.

Cuando las lógicas organizacionales son rígidas, los anormales (los indomeñables, los que no calzan en el molde) no tienen lugar. Deben ser excluidos y recluidos, como la manzana podrida del cajón. Para eso, se desarrollan *formas específicas de racionalidad* que se articulan en las *medidas administrativas*, al modo de un *aparato burocrático* de dominio gubernamental, con el cual se ejerce el poder vigilando y castigando los cuerpos. En la organización escolar devenida de la Modernidad, por ejemplo, había un marcado sesgo

nivelador que aun persiste con nuevas ropas. Ese sesgo es el que todavía dificulta el desarrollo de diseños organizacionales que hagan lugar a trayectos y propuestas educativas diferenciadas, adaptadas a los sujetos y al contexto.

En pocas palabras, la burocracia tradicional es un conjunto de procedimientos reglados para la organización en gran escala, que conducen a un predeterminado resultado. Es el conjunto de los medios que se ponen en práctica para gestionar cuerpos de forma tal que se asegure la tranquilidad, el buen orden, el bien público, la "normalidad". Así, el aparato burocrático *funciona* de modo ordenador y disciplinante, con tendencia a no admitir la autonomía de aquellos a los que debería servir. Es decir que lo que empieza como búsqueda de orden acaba dando órdenes, desalojando subjetividades insurrectas. Lo cual hace obstáculo al pensar y hacer nuevas formas de tejer una red de articulaciones subjetivas y vínculos significativos.
En el caso que aquí nos ocupa, podemos observar que las docentes entrevistadas hablaron sobre el dispositivo de tareas diferentes como de una *"tecnología de control"* puesta en marcha para sostener la organización burocrática del funcionamiento *"normal"* de las relaciones laborales, según los límites establecidos desde el campo del saber médico hegemónico, sin hacerle lugar a la subjetividad.
Así lo relató la docente que dimos en llamar Teresa:

> *"En 2018, en AMSAFÉ-Rosario, empezamos a trabajar con el tema de las fichas lesiográficas... había varias del ASyT (Área de Salud y Trabajo) que es 'salud laboral de la Provincia'... y decidimos trabajar en un modelo nuevo de la ficha lesiográfica. Para eso empezamos a trabajar con la Cátedra de Psicología Laboral en la Facultad de Psicología de la UNR. Hicimos un documento. El documento y la nueva ficha se las presentamos a los diputados. Este nuevo Ministerio de Educación que tenemos ahora, disolvió el ASyT y el grupo de médicos que te asistía en el Hospital Centenario. Ese grupo de médicos te asistía en dos instancias: 1.- en el mientras tanto de tu enfermedad, te hacen control médico para licencias, por ejemplo, en un post-operatorio, y 2.- al llegar a un límite convocan a Junta médica. Recién en 2021 volvieron a nombrar médicos. Solo médicos, pero en nuestro documento nosotros hablamos de un grupo multidisciplinar. Hoy en el Ministerio de Educación hay un grupo que se ocupa de la 'reubicación'... y de eso hoy se ocupan los de tareas diferentes del Ministerio de Educación. Pero desde el lugar del poder, hay maltrato. Tratan al docente como "anomalía", pero en todo caso sería una anomalía que da cuenta de otra anomalía. Y terminan resolviendo todo desde lo administrativo. Y se pierde de vista la subjetividad y se quiebra la trama vincular. Y salud mental es una trama comunitaria. Tendría que haber 'formación de delegados en prevención en salud'... porque hay un camino por el cual uno llega a las tareas diferentes"* [Teresa: 23,20.21]

Según las docentes entrevistadas, el control burocrático del funcionamiento del dispositivo de tareas diferentes tiene una estructura reticular, en la cual la **Junta Médica** opera como instancia de *vigilancia*.
Se trata de una vigilancia médica dirigida a consolidar el sistema, separando a los agentes *"anómalos"*.
Es un trabajo de control social llevado a cabo por médicos, entre los que se encuentran personas individualmente muy valiosas, muchas veces en una situación de desgarramiento muy grande en el interior de su trabajo. Es que les resulta muy difícil revelar lo que ocurre y denunciar desde el interior del sistema, dado que nunca es fácil sacudir el sistema de manera considerable. A lo sumo, lo más que pueden hacer es darle a veces algún lugar a la subjetividad de las docentes tomando en cuenta los informes psicológicos que ellas presentan ante la Junta Médica y recomendándoles continuar con la psicoterapia. Pero no más que eso. Nunca se cuestiona el sistema, sino todo lo contrario. Así nos lo relataron las docentes que denominamos María José, Graciela y Mirta.

> *"No creo que el sistema me quiera cuidar. Creo que me mandarán al aula y, si no, chau. (…) Fui a la Junta Médica. La psiquiatra que estaba ahí me dijo que me darán tareas diferentes por un tiempo, pero después tengo que volver al grado"* [María José: 2,27-28]

> *"Fui a la Junta Médica otra vez. Se van a tomar quince días para contestarme. Pero dentro de dos días terminan mis tareas diferentes y entonces voy a entrar en el limbo hasta que ellos decidan qué hacer conmigo. Yo le dije a los auditores que quería seguir en tareas diferentes hasta fin de año. (…) Le dije a los de la Junta Médica que para volver al aula tendría que tener menos horas, porque el aula me pesa mucho. Lo que pasa es que aprecio a los chicos y me parece una falta de respeto hacia ellos el darles clases sin ganas"* [María José: 3,42-43]

> *"¡Muy mal la Junta Médica! En particular la médica psiquiatra. Me trató como a una niña. Me retó por dejar la medicación y me preguntó cuál creía yo que era mi impedimento para estar frente al aula. Le dije que me pesa y que me agoté. Me dijo que ese es un límite que está en mi cabeza y que yo tendré que ver cómo resolverlo. ¿Y dónde quiere que esté, sino en mi cabeza? Fue una situación horrible. ¿Acaso me quiere analizar ahí, en una Junta Médica? Encima escribían sobre mí en una computadora, se miraban, se reían y no me lo mostraban. Me maltrataron. ¿Qué pasa si una se enoja y les revolea la computadora? Seguro que te encierran. En resumen: para ellos el problema es mío, solo mío y todo mío, y yo tengo que aprender a bancarme las condiciones de trabajo en la escuela. Es tan horrible ese lugar de la Junta Médica. Da la sensación de que ahí está todo mal"* [María José: 4,51]

"Los directivos están conformes con mi trabajo y son muy respetuosos conmigo. Pero en la Junta Médica no les piden informes a los directivos. A la Junta Médica no le interesa eso, sino tan solo lo médico. Como para cubrirse de que no les vaya a pasar nada por lo que alguien les pudiera llegar a reclamar judicialmente. Para ellos no es problema que los pibes no aprendan o se la pasen mal o no se sientan parte de la escuela. (…) En la escuela las cosas no funcionan, pero los de la Junta Médica no quieren hacer que las cosas funcionen, solo quieren no tener problemas. Cuidan su quintita. No es ético. Las personas éticas tratan de no joder al semejante. No hay derecho de que en este sistema te vivan cagando y nadie haga nada. Quizás ya terminó el tiempo de la escuela para mí" [María José: 4,56-57]

"Tengo que ir otra vez a la Junta Médica, porque creo que ya se cumplió el tiempo de dos años como máximo. Las opciones que me quedan son: jubilarme con menor porcentaje o volver al aula o que las tareas diferentes pasen a ser definitivas. En esta Junta Médica tendré que caretearla para ver si puedo seguir con el trabajo que estoy haciendo en la biblioteca, porque ahí me gusta… Hasta pensé en estudiar bibliotecología" [María José: 5,62]

"Tuve que ir a Junta Médica por licencia psiquiátrica. En la Junta Médica me dijeron que continúe la psicoterapia. (…) La doctora de la Junta Médica me sugiere jubilarme, pero yo no me quiero jubilar, porque si me jubilo voy a cobrar menos. Estando con licencia cobro el sueldo completo" [Graciela: 6,1.4]

"En la Junta médica que está en el Hospital Centenario me presionaban para que vuelva al aula. Sobre todo, la que más insistía era la médica psiquiatra. Los otros dos eran un médico traumatólogo y una médica clínica. Me puse firme y le dije que no volvería al aula. Le dije que yo no me negaba a trabajar. Ella decía que yo soy maestra y no secretaria. Y yo le contesté que elegí ser maestra, pero no elegí que me pasara lo que me pasó en la vida. De esa reunión con la Junta médica salí llorando. Cuando me vio así, mi marido se enojó y quería entrar a hablar con los médicos, pero le dije que no lo hiciera" [Mirta: 16,4]

"Yo no quería que la Junta médica me dijera lo que tenía que hacer. Al final la Junta me dejó abierta la opción de volver al grado en el futuro, si yo quería. Las tareas definitivas me las dieron allá por el 2010. Cuando me lo comunicaron, me senté sola en el patio de casa, medio melancólica, porque esto no era lo que yo elegí, y de ahora en más ya no iba a volver a trabajar con los chicos" [Mirta: 16,7]

En las escuelas de gestión privada sucede lo mismo: se ejerce vigilancia médica para consolidar el sistema, sin abrir interrogantes sobre la subjetividad. Así lo relató en una entrevista el representante legal a quien dimos en llamar Mariano:

> *"Nosotros solamente tenemos intervención caso por caso, vía el equipo jurídico, sobre todo cuando algo se sale de lo normal; por ejemplo, cuando se pide cambio del lugar de trabajo. Pero nosotros no hacemos nada en salud mental, no revisamos ni discutimos, y tampoco ponemos un médico nuestro. Lo que hacemos es tomar al pie de la letra lo que dice la ART y la Junta Médica del Ministerio de Educación. No lo discutimos, lo tomamos y trabajamos a partir de eso. En muy pocos casos hemos enviado al docente a un consultorio para evaluación (control médico laboral). Eso lo hacemos si acaso hubo alguna traba burocrática o si el docente no trae los papeles requeridos. Porque eso te trae problemas administrativos"* [Mariano – info: 4,10]

B.2.2.- Sobre la búsqueda de escuela.

Las docentes segregadas del sistema vía dictamen de la Junta Médica, quedan abandonadas a su suerte.
Una vez dentro del dispositivo de tareas diferentes, es como si hubieran abordado la mítica *"Stultifera navis"*. Nos referimos a los barcos que, entre los siglos XV y XVI, navegaron por los ríos de Renania y los canales flamencos, para cuidar el orden *"sensato"* de las ciudades alejando de ellas a los *"insensatos"*.
Es decir que, una vez ingresadas al dispositivo, son las docentes quienes tienen que deambular de escuela en escuela buscando una en donde las quieran recibir, como por caridad, para realizar las tareas diferentes.
¿Qué funcionamiento es ese según el cual cada una se las tiene que arreglar como pueda? Lo que ocurre es que transitan el dispositivo en situación de desamparo, como trashumantes en tierra árida, desgastándose en mendigar lugares.
Esa aparente "apertura" para buscar la escuela *"que cada una prefiera",* funciona como un mecanismo de regulación del problema político de aglomeración de docentes molestas, que podrían constituir un hervidero crítico. Porque la premisa es que el sistema no se cuestione, entonces hay que desactivar la disidencia. Para eso, la función de exclusión, dispersión y encierro no se abandona. Solo sucede que se obtienen unos mismos efectos por otros medios. Medios para **controlar** a las docentes marginales de una manera más sutil.

"Todavía sigo buscando escuela. ¡Está difícil! El otro día salí de una y me largué a llorar. Hay gente maleducada: directoras que no te salen ni a atender. Me resulta agotador. Te tratan como si les estuviéramos pidiendo un favor" [María José: 2,29]

"Este año me voy a ir a hacer tareas diferentes en otra escuela, porque en la que estoy hay cada vez más gente en tareas diferentes, y ya hay mucho manoseo; encima, unas compañeras se sienten como por encima de las otras. ¡Hay gente complicada! Yo necesito cambiar de ambiente" [María José: 4,49]

"Yo trabajé unos 20 años estando en tareas diferentes en una escuela y después me fui de ahí porque éramos muchas y no tenía casi nada que hacer. En la otra escuela a la que fui después, me recibieron muy bien. Estuve trabajando ahí 5 o 6 años y ahora ya me jubilo a fin de este mes" [Mirta: 17,17]

B.2.3.- Sobre la ficha lesiográfica.

Si miramos el instrumento burocrático que las docentes tienen que exhibir como carta de presentación en cada escuela a cuyas puertas vayan a mendigar lugar: la *"ficha lesiográfica"* (el fichaje de lesiones) podremos ver el funcionamiento de la estructura de poder que encarna. La ficha funciona como una *"giyar amarilla"* (marca distintiva, con el color de los traidores). Su cometido es volver **inviables** a las docentes visibilizadas como peligrosas. Una vez más, nos es dable apreciar que la función de encierro no se abandona. Solo se obtiene ese mismo efecto por otros medios.

"En el taller se habló de modificar la ficha 'lesiográfica' (lesiones) dónde dice qué problema tenés y qué no podés hacer. Desde el taller nosotras pedíamos modificación de esa ficha, porque es muy general y la salud mental no está muy bien contemplada ahí. Esa ficha es la que una le tiene que presentar al directivo cuando va a buscar alguna escuela que a una la quiera recibir. Y cuando te reciben en alguna, el lugarcito y qué hacer ahí te lo buscan los directivos. No te preguntan qué querés, qué te gusta hacer y tampoco se charla de eso con las compañeras" [Mirta: 18,18]

"En 2018 en el gremio empezamos a trabajar con el tema de las fichas lesiográficas... había varias del ASyT (Área de Salud y Trabajo) que es 'salud laboral de la Provincia'... y decidimos trabajar en un modelo nuevo de la ficha lesiográfica. Para eso empezamos a trabajar con la

Cátedra de Psicología Laboral en la Facultad de Psicología de la UNR. Hicimos un documento que te lo puedo facilitar" [Teresa: 23,17]

Fragmento del documento escrito que nos facilitó la docente que llamamos Teresa:

"La experiencia, que es eso que nos ocurre y que nos constituye, nos permitió lograr algunos saberes que pueden contribuir a mejorar la salud de los/as compañeros/as docentes que lleguen a esta instancia. Nuestra propuesta es la siguiente: Producción de una ficha lesiográfica, de formato único e integral y personalizado que sólo contemple a los/as docentes, ya que entendemos, que la tarea docente genera patologías específicas y diferenciadas. En este marco, también nos parece sumamente importante debatir acerca de las patologías que son propias de la profesión, ya que hasta el momento la única enfermedad profesional reconocida es la relativa a la voz, y en el caso de las maestras de Nivel Inicial, la hepatitis A, lo cual es una perspectiva de salud profesional muy limitada, basada en un enfoque parcial e incompleto. Este debate que proponemos tiene como principal motor pensar en dispositivos que propendan a prevenir la agudización de la patología y a promover acciones saludables de inserción, reconocidas por toda la comunidad docente" [Teresa: 27,7]

El abogado y representante legal de una escuela de gestión privada, que denominamos Mariano, hizo unas sugerentes apreciaciones sobre la "ficha lesiográfica" como instrumento:

"Un caso que sucedió, por ejemplo, fue cuando una directora le tomó fobia a la escuela después de un robo y un balazo que le pasó cerca. La ART hizo una ficha parecida a la lesiográfica, pero que es de la ART, luego envió a la escuela un técnico en higiene y seguridad, que habló con la representante legal y con la directora, y consensuaron 'tareas diferentes' para el trabajo" [Mariano – info: 3,4]

"Considero que no debería haber una ficha lesiográfica nada más que para puntuar. Debería haber una ficha más conceptual. Una en la que no haya tan solo que marcar lo que NO puede hacer el docente, sino también lo que SI puede, y que sea más cualitativa. En la ficha lesiográfica es como que está todo preparado para que no trabajes. Pero, ¿y si necesita trabajar precisamente por su salud mental? En ese sentido, en privada hay una ventaja, y es que se dialoga con el técnico que envía la ART, se acuerda y se suscribe un Acta. Es un dispositivo más flexible, que permite especificar que SI y que NO puede hacer el docente" [Mariano – info: 3,6]

B.2.4.- Sobre los procesos de reubicación laboral.

Los procesos de reubicación laboral consisten en suministrar a las/os trabajadores los medios para que puedan desarrollar una actividad conservando su empleo, en aquellos casos en los que no puedan retornar a las tareas que desarrollaban con habitualidad. Esos medios no se agotan en darles un lugar físico donde nada más estar ahí. Incluyen el brindar asesoramiento profesional para ayudar a cada docente a discernir qué puede hacer de acuerdo con sus posibilidades, capacitación personalizada para que pueda ejercer la nueva tarea, colocación selectiva en el mismo establecimiento o en otro, y acompañamiento para que las condiciones de trabajo le resulten adecuadas. Estos medios están detallados en la Resolución Nº 216/2003 de la Superintendencia de Riesgos del Trabajo (SRT).

Como se puede observar, el derecho a la reubicación laboral deriva del derecho a la estabilidad laboral. Sin embargo, si bien el dispositivo de tareas diferentes les permite a las docentes conservar el empleo, igualmente produce efectos de exclusión, dado que no brinda los medios para ejercer el derecho a trabajar según sus posibilidades y reintegrarlas a la dinámica *viva* de la comunidad educativa. La posición marginal y de dependencia en la que se las coloca funciona con mucha **utilidad** para que el poder gubernamental mantenga el orden, pues logra aislar a las docentes sediciosas que, mediante la exposición del malestar que padecen, podrían abrir interrogantes sobre el funcionamiento del sistema educativo. De hecho, en las entrevistas a las docentes Mirta y Teresa, asomaron cuestionamientos.

> *"Como uno es empleado de la Provincia, entonces uno puede cambiar de trabajo; o sea, te reubicás, porque hay escuelas donde hay mucho para hacer. Biblioteca y Secretaría son los lugares principales de reubicación. Eso anda bien en las escuelas grandes, pero en las escuelas chicas por ahí sobran las docentes en tareas diferentes. Los procesos de movilidad no son fáciles, por eso en el taller de AMSAFE yo sugerí que, si somos empleadas de la Provincia y no hay actividad en la escuela, y para no andar boyando por el edificio (tomando mates, haciendo mandados, atendiendo la puerta) entonces: ¿por qué no nos mandan a trabajar en otra dependencia? Por ejemplo, en la API. Mi esposo es jubilado de la policía y recuerda una maestra haciendo tareas de administración en la API. Una compañera que era portera, cuando pasó a tareas diferentes fue a trabajar a la API. Pero eso después se cortó y cada uno se tuvo que quedar en su Ministerio. Se cortó alrededor del 2015. Me acuerdo que eso se llamaba 'comisión de servicios para funcionarios docentes'. Estaban estipulados los tipos de comisión, los plazos, quién podía pedirlas. Cuando yo intenté entrar a trabajar en 'Vivienda', eso ya se había cortado y una ya no podía pasar de un Ministerio al otro. Es una pena, porque la verdad es que preparadas*

para temas de papeles, estamos muy preparadas. Así que opcionalmente tendríamos que poder reubicarnos ahí, en vez de andar 'sobrando' en las escuelas" [Mirta: 17,13.14]

"En el Ministerio de Educación hay un grupo que se ocupa de la 'reubicación'. De eso hoy se ocupan los de tareas diferentes del Ministerio de Educación. Pero la verdad es que, desde el lugar del poder, hay maltrato. Tratan al docente como 'anomalía', pero en todo caso sería una anomalía que da cuenta de otra anomalía. Y terminan resolviendo todo desde lo administrativo. Y se pierde de vista la subjetividad y se quiebra la trama vincular. Y salud mental es una trama comunitaria" [Teresa: 23,22]

Teresa nos facilitó un escrito crítico producido por un equipo de AMSAFE-Rosario, integrado por docentes en tareas diferentes, en el cual trataron la problemática de la reubicación laboral con relación a otros modos posibles de ejercer el acto pedagógico (los resaltados y subrayados, son nuestros):

"La docencia es un trabajo que se construye mediante una dinámica compartida, con sus particularidades donde define de esa manera una identidad y pertenencia al colectivo docente, manifestando su producto preferentemente en el espacio del aula. Un/a docente construye su identidad a medida que da clases a sus alumnos/as. Esta idea constituye fuertemente su subjetividad. Si les sumamos, a las características que acompañan su patología, el pensar y el sentir producido por estos interrogantes, puede conflictuarse profundamente, a punto tal, que puede recrudecer la patología que se tiene o sumarse otra. Los estudios sobre "Instituciones Totales" como califica Goffman (1972), han dado a conocer en los años de postguerra una patología propia que padecían los allí internados denominada 'hospitalismo', debido a las prácticas de aislamiento, como único método terapéutico, dando como resultado la cronificación del mal estado de salud de la población estudiada. Esto nos hace pensar que toda práctica de separación/apartamiento/traslado de la actividad laboral áulica específica, que por motivos de salud atraviesan los/las trabajadores docentes, debe darse ***mediante*** *un proceso de* ***inclusión*** *claro que consigne la actividad a realizar por parte del/la profesional docente, con el fin de evitar agravar su salud, así como la ambigüedad que produce en el imaginario del resto de los/as trabajadores/as que comparten la actividad institucional. (…)*
Creación, en el marco de la reubicación, de la figura de 'docentes en tareas ***adecuadas'*** [ni 'pasivas' ni 'diferentes'] *(entendiendo por 'adecuada' toda aquella actividad acorde a las posibilidades establecidas por la ficha lesiográfica junto al equipo interdisciplinario).*

*Es importante para nosotros/a señalar que no pretendemos ocupar funciones de otros/as profesionales. Tal es el caso de los/las bibliotecarios/as y secretarios/as. Pero sí proponemos realizar tareas **pedagógicas** que permitan que algunos materiales, de los que se disponen en las escuelas, se conviertan en un recurso de uso sostenido y útil en las mismas. Dentro de los espacios que son de funcionamiento pedagógico, la biblioteca es uno de los más ocupados por quienes estamos en tarea diferentes, pero hay otros materiales, como los del laboratorio o el carro digital, que requieren de un trabajo sostenido y continuo para aprovechar su potencialidad. Coincidimos también con lo que dice Leonardo Panozzo: qué mejor que un docente de la institución, para que se postule como un organizador de la articulación entre la escuela, y las instituciones de la comunidad. También es importante alguien que pueda trabajar con los/as docentes en la gestión y desarrollo de proyectos de salidas pedagógicas. Es decir, consideramos que sería importante que las escuelas, en sus proyectos institucionales, pudieran contar con ese docente, acordando de manera consensuada ocupar estos lugares u otros de índole pedagógica que se necesiten para enriquecer las propuestas formativas de la escuela. (…)*

Hablamos de pensar entre todos/as la reubicación de un/a docente en tarea adecuada. Cuando hablamos de 'todos/as', en ese 'todos/as', nos parece necesario, que se encuentre además del/a directivo/a y el/la compañero/a a reubicar, un/a representante gremial y un/a representante de salud –médico/a laboral–. Consideramos de suma importancia el aporte de éstos/as para generar la reubicación más saludable para el/la compañero/a en tareas adecuadas, y a su vez, una manera de acompañar al directivo/a para pensar mejor esta situación que es parte de su tarea en lo que respecta a la organización institucional" [Teresa: 27,5.8.10]

Por su parte, en las escuelas de gestión privada los procesos de reubicación laboral (también llamados de "recalificación profesional") presentan dificultades particulares cuando se realizan en otro establecimiento educativo. Así lo señalaron: Gustavo, técnico auditor de una ART, y Mariano, abogado y representante legal.

"Hay cosas que en el ámbito estatal se resuelven de manera diferente que en privada. El Estado reubica a las docentes en biblioteca o en secretaría y ya está, pero en privada es diferente. La reubicación en privada es muy diferente, porque no hay ni lugar ni dinero. (…) En privada las tareas diferentes te rompen la armonía" [Gustavo – info: 3,1]

"En privada, cuando nos piden cambiar de lugar lo vamos negando. En oficial eso no es problema porque el empleador es el mismo en todos los lugares de trabajo a los que vaya el docente, pero en privada hay diferentes CUIT y aunque el docente trabaje en otro lugar (ya sea que se trate de

otra escuela privada u oficial) el empleador privado sigue teniendo responsabilidades laborales con ese docente. Por ejemplo, nos pasó que un docente con problema de voz en privada fue autorizado para dar un taller de ajedrez en oficial, y ahí tuvo una recaída con su problema de voz. Al caso lo descubrió la ART mediante auditoría, y la ART denunció al empleador: la escuela privada" [Mariano – info: 3,8]

B.2.5.- Sobre los casos de simulación.

La descripción que hicieron las docentes entrevistadas sobre el armazón burocrático del dispositivo de tareas diferentes muestra la eficacia del funcionamiento segregativo del dispositivo, evidenciable en el recorte imaginario que circula entre las docentes al interior de las comunidades educativas. Resulta así que hablan de compañeras que *"están enfermas, pero en serio",* por contraposición a otras que *"se mandan la parte"* porque *"son vagas"* y no tienen ganas de trabajar. Y otro tanto sucede con la opinión pública, fuera de las escuelas, donde liviana y prejuiciosamente se habla de algo así como un supuesto *"festival"* de pedidos de licencias *"privilegiadas"*. Esas voces se apresuran en anticipar sentidos que enseguida maximizan en injustas generalizaciones, sin interés por las singulares peripecias que muchas docentes atraviesan en términos de padecimientos subjetivos. La lista de lo que les duele a *"las simuladoras"*, no es escueta:

1) Desconcierto e insatisfacción ante los problemas reales de una práctica sobrecargada;
2) Inhibición y falta de implicación en el trabajo;
3) Petición de traslado como forma de huir de situaciones conflictivas;
4) Ideación de abandono de la docencia y consecuente solicitud de cambio de tareas;
5) Agotamiento físico y mental;
6) Autorreproche ante la incapacidad de mejorar el desempeño.

"Fui a una audiencia por auditoría laboral. Me extendieron la licencia, pero no me trataron bien. Me forrearon un poco. Como que no entendían lo que les contaba. Si uno va con algo del cuerpo roto, es una cosa, pero con un malestar subjetivo es otra cosa. Me trataron como si me mandara la parte" [María José: 1,20]

"Durante la Junta Médica la psiquiatra me preguntó qué hablo con mi psicólogo. ¿Cómo me va a preguntar eso? Siento como que te mantienen en una situación de mierda, como tratando de hacer que una pise el palito, porque al parecer hay mucha simulación, muchas docentes que se mandan la parte" [María José: 5,60]

La docente que llamamos Mirta señaló que fue testigo de algunos casos de simulación, como sucede en cualquier otro trabajo, pero consideró que se podrían resolver si acaso interesara lo que le pasa al otro.

> *"El que está acostumbrado a trabajar quiere ir a trabajar. Pero también es cierto que hay de todo. Hay algunas que se quieren quedar tomando mates en la escuela todo el día sin hacer nada. De hecho, conocí maestras que se mandaban la parte de estar enfermas para estar en tareas diferentes. Por eso yo propuse que, más allá de que se den las tareas diferentes (transitorias o permanentes) se haga un 'seguimiento' por parte de Salud Laboral. Pero no hay nadie que se interese por eso. Y a los directivos de las escuelas tampoco les interesa, porque total no es algo que dependa de ellos* [pues es responsabilidad legal del empleador]*"* [Mirta: 17,15]

Precisamente, se trata de seguir/acompañar y no de estigmatizar indiscriminadamente por mero prejuicio. No se trata de cazar *"mentirosas"* porque habría una verdad inmaculada que conseguir. No se trata de luchar por la razón. Hay que contar con la mentira como un saber a medias que da cuenta de otra razón diferente. *"Mis histéricas me mienten",* le escribió Freud a su colega Fliess en una carta del 21 de septiembre de 1897. Sus palabras no fueron la queja de un defraudado. Freud comprendió que la máscara presagia un sentido oculto. Captó que sus pacientes neuróticas poseían un saber gozoso sobre su padecer y que padecían a causa de su secreto. No es que le mintieran deliberadamente, sino que sus pacientes estaban tomadas por su propia mentira y sin saber por qué.

A la inversa de los sujetos neuróticos, los perversos también mienten, pero no por reprimidos, sino por subversivos. Mienten deliberadamente. Los libertinos, insumisos y rebeldes, ambicionan librarse de la ley a través de la profanación. Ellos desmienten el orden de verdad que se les pretende imponer. Lo revolucionan, poniendo en evidencia que la verdad no está fuera del poder ni sin poder. Así amenazan a los representantes de la vigilancia biocrática en su vana pretensión de querer domesticar el goce de los sujetos.

Desde un punto de vista psicoanalítico, cabe afirmar con Nietzsche que *"la mentira es la verdad"*.

La mentira, el fraude, el embuste, el fingimiento, la astucia, el comportamiento artero y mañoso no deberían extrañarnos, ya que hasta los animales *"simulan"* (de manera defensiva y ofensiva) para sobrevivir en un medio que se les hace hostil. Pero somos el único animal que habla. Es decir que habitamos un mundo mediado por el lenguaje, en el que no hay correspondencia entre nuestras palabras y las cosas. Las cosas faltan a la cita con las palabras. O sea que el valor de verdad frente al valor de mentira es artificial. Es efecto del lenguaje. A su vez, esto significa que esos valores dependen del establecimiento de unas normas de comunicación que nos permiten el trato intersubjetivo. Así, entonces, el valor de verdad es un valor de

comunicación: lo verdadero es lo que permite, gracias a un acuerdo, que nos entendamos sin generar perjuicios adicionales, mientras que lo falso es lo que obstaculiza la comunicación al interior de un orden de verdad. Dicho de otra manera: es un problema político que implica asumir sin miedos las tensiones y torciones en la construcción y deconstrucción de los *lazos sociales* con los que intentamos llegar a estar a gusto con la vida que tenemos juntos.

Vale entonces preguntar: ¿Qué intentan evitar o retrasar u obtener con la mentira? ¿Qué se manifiesta en la ocultación? Tal vez si no obturásemos las preguntas, captaríamos algo de lo que con los *"señuelos"* se dice sobre cómo nos está yendo con la construcción de relaciones sociales en la escuela. Mientras no entendamos a las *"simuladoras"*, seguiremos creyendo que solo son un desorden que corregir y que con eso ya está.

En tal sentido, las acciones *"de seguimiento"* sugeridas por Mirta, nos invitan a transitar esos laberintos tomándonos como Teseo del lazo amoroso de Ariadna, para atrevernos a enfrentar juntos nuestras ignorancias, interrogando la verdad de la mentira. Lo cual es muy distinto de oficiar como policías de un régimen de la verdad. Como vigilantes de una verdad que se pretende ya sabida de antemano y, además, incuestionable. Difícilmente haya una mentira más grande que esa presuntuosa pretensión.

B.3.- SEGURIDAD SOCIAL.

El dispositivo de tareas diferentes se inscribe en una lógica que articula las acciones de ayuda y protección en torno a la noción de *"seguridad social".* Es una idea-fuerza que nos pone de cara al otro que, en su estado de necesidad, nos llama a trascender los umbrales del yo. Nos invita a producir actos descentrados, de reconocimiento y reciprocidad. Es decir que convoca al compromiso y a la participación en la construcción de relaciones de mutualidad a gran escala. En eso consiste la función civilizatoria de la seguridad social, en la generalización de la interdependencia.

Esas ideas se materializan en los instrumentos administrativos que aseguran la protección del conjunto de la población contra diferentes tipos de riesgos y necesidades sociales, tales como: cargas familiares, maternidad, vejez, accidentes del trabajo, enfermedades comunes, enfermedades profesionales, incapacitación y muerte.

Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT) la seguridad social es la cobertura ante los infortunios sufridos por los trabajadores, dado que podrían tener como resultado la pérdida temporal o permanente del salario, la asistencia médica y las prestaciones familiares.

Por primera vez en Latinoamérica, en la Declaración de Santiago de Chile, del año 1942, se proclamó que *"la seguridad social debe promover las medidas destinadas a aumentar la posibilidad de empleo, o mantenerlo a un alto nivel, a incrementar la producción y las rentas nacionales y distribuirlas equitativamente y a mejorar la salud, alimentación, vestuario, vivienda y educación general y profesional de los trabajadores y de sus*

familias". Entendiendo que mediante el *"esfuerzo solidario"* no solo se procura abolir la miseria, sino *"garantizar la conquista digna y suficiente de los medios de vida"*. Lo cual significa que *"el objetivo económico no basta por sí solo (…) si no se identifica con el de un orden social justo"*. Luego, en 1974, en la Declaración de Querétaro, en Méjico, se sostuvo que *"el derecho de la seguridad social nació para dar satisfacción a los anhelos de justicia social de los hombres y de los pueblos. (…) Ningún Estado tiene derecho a explotar a los demás. Tampoco tienen derecho las empresas nacionales o multinacionales"*.

En pocas palabras: es una forma de protección comunitaria ante el desamparo.
Es la forma en la que mutuamente nos cuidamos para poder sobrevivir en un medio hostil, afrontando las contingencias de la vida. Lo cual no es lo mismo que la astucia individual para *"simular"* con el propósito de conseguir, mediante el sistema de licencias, un pase a tareas diferentes conservando el salario. Tampoco equivale a una burocratización disciplinante que hace consistir la ayuda en un mero apartamiento; o sea que, en definitiva, *"desactiva"* al docente. Así, quitándole participación en la trama de la vida escolar, lo que sucede es que el sistema descuida al trabajador.
Con su forma tan directa de expresarse en las entrevistas, María José afirmó con contundencia: *"No creo que el sistema me quiera cuidar. Creo que me mandarán al aula y, si no, chau."* [2,27].

B.3.1.- Sobre las salidas del sistema: entre renuncia y jubilación.

Durante las entrevistas las docentes en tareas diferentes expresaron que el sistema funciona de modo expulsatorio, presionándolas para que renuncien o tramiten su jubilación.
También manifestaron que eso sucede de manera tajante con diversidad de interlocutores y en torno a expresiones del tipo: *"Si no te gusta, andate".* En esas expresiones se pone en juego el sentido común, según el cual: *"Nadie te obliga a aceptar un trabajo expuesto a semejantes dificultades"*. Pero bueno, está visto que no siempre el sentido común se lleva de maravillas con las *"oportunidades de elección"* de un medio de trabajo para subsistir en las condiciones adversas (e incluso nocivas) de la sociedad en la que nos toca vivir. No es tan fácil como lo dicen eso de renunciar a un trabajo y buscar otro, o retirarse y subsistir con la jubilación. Y no es fácil porque no es cierto eso de que *"nadie te obliga"*. El imperio de la necesidad, obliga. Sin embargo, cuando la presión expulsatoria es intensa y persistente, entonces, en algunos casos singulares surte efecto.

> *"Hoy fui a la Junta Médica. Una psiquiatra y una médica auditora me dijeron que me darán tareas diferentes por un tiempo, pero que después tengo que volver al grado. (…) Yo no voy a volver al*

grado y, de última, que el Ministerio de Educación me jubile con un porcentaje menor. Total, estando en casa gasto menos" [María José: 2,28]

"No sé qué voy a hacer con la escuela. Como estoy ahora, estoy re-cómoda. No vuelvo al grado ni borracha. No me voy a apurar. Ya veré cuando termine las tareas diferentes. Es bueno trabajar así y no alienada. Me dijeron que otra opción es jubilarme, pero no quiero eso" [María José: 2,34]

"Fui a la auditoría de salud laboral en un sótano del Hospital Centenario. Me trataron como si fuera una niña o una idiota. La psicóloga me dijo que va a pedir a la Junta Médica que me dejen en tareas diferentes hasta fin de año. Me dijo que cuando vaya a la Junta Médica lleve un informe de mi psicólogo y también uno de los directivos de la escuela. Lo bueno es que ellos casi nunca van contra lo que diga el psicólogo de una. Pero no sé si voy a pelear tanto por todo esto. Me cansa. Quizás ya se terminó el tiempo de la escuela para mí" [María José: 5,57]

"Fui a la Junta Médica. La doctora de la Junta Médica me sugiere jubilarme, pero yo no me quiero jubilar, porque si me jubilo voy a cobrar menos. Estando con licencia cobro el sueldo completo" [Graciela: 6,4]

"No me planteaba irme, pero comencé a sentirme tan cansada y sin apoyo que… ¡basta! Voy a renunciar" [Graciela: 8,7]

"Renuncié a mi trabajo en la escuela. Me voy a dedicar a estudiar otra cosa y después voy a trabajar en la industria, porque ahí pagan mejor. Mi vieja me dijo: '¿Cuándo te creés que vas a conseguir ese otro trabajo? ¡Pero claro, total soy yo la que se desloma trabajando todo el día para mantenerte!'. Se calentó mi vieja, pero bueno, ya está, ya renuncié" [Maribel: 13,9]

Según el médico laboralista que entrevistamos, hay docentes cansadas que echan mano de la licencia por salud mental con la idea de compensarse por el esfuerzo realizado y obteniendo así una suerte de "año sabático" (sin trabajar) antes de jubilarse:

"Lo que pasa es que llega un punto en el que no aguantan más a los chicos, se angustian mucho. Nosotros proponemos que las docentes jóvenes asistan a las más viejas. Porque hay algunas docentes que usan la licencia por salud mental como 'pre-jubilatorio', pero yo les aclaro que esa licencia para antes de jubilarse no existe" [Adrián – info: 1,2]

La docente en tareas diferentes que llamamos Teresa, abrió una perspectiva diferente:

> *"Queremos reformular la mirada sobre el docente en tareas diferentes. A ese tema lo trabajamos en un taller de escritura docente, que está a cargo de una docente jubilada... Escribir narrativa de las prácticas... ¡porque el docente hace teoría haciendo lo que hace a diario en la escuela!"* [Teresa: 22,7]

Entonces Teresa nos compartió un texto compuesto por un grupo de docentes en tareas diferentes, que ni durante la pandemia por Covid-19, entre los años 2020 y 2021, quisieron renunciar al ejercicio del acto pedagógico. Lo que hicieron fue reunirse a través de medios electrónicos para coleccionar y narrar experiencias pedagógicas y, luego, compartir esa escritura con sus compañeras maestras y directoras, con las supervisoras, y también con el mundo académico en universidades y profesorados de la ciudad de Rosario. Transcribimos algunos breves fragmentos:

> *"Hoy lo primero es no perder el vínculo, perderlo desalienta mucho. Necesidad de fortalecer la enseñanza. El vínculo está cayendo. Cansancio. Niños agotados. Desgano en algunos docentes. ¿Cómo restablecer el vínculo? Hicimos la Radio. Proponemos arte, lo lúdico, actividades integradas. Proyecto mensual, secuencias, reuniones entre Nivel Inicial y Primaria, entre Primaria y Secundaria. Vamos por lo conceptual, pero lo lúdico, las emociones y el afecto como esencial. Estamos trabajando en equipo. (…) Recuperamos en este camino experiencias pedagógicas potentes de nuestras escuelas, experiencias singulares, las de cada día, las que no pueden hacerse sino apasionadamente. En este proceso pasamos del hacer al decir y del decir al escribir, transitando un camino hacia la construcción de narrativas pedagógicas. La narrativa ha sido un dispositivo de comunicación intergeneracional desde el comienzo de la humanidad, su condición de capacidad humana es fundamental porque, al narrar, se relatan los actos humanos, los sentimientos que ya están presentes en la vida de los sujetos que la realizan. Mc Edwan sostiene que lo narrado dentro de la narración son paquetes de conocimiento situado 'que se recrean a medida que se narran'. La narrativa funciona en contexto y en situación y cualquier intento de omitir la situación como ingrediente esencial, convierte el uso de la narrativa en artificial e inútil para la enseñanza y el aprendizaje. Hoy, en este contexto, las escuelas y todos sus actores fuimos capaces de producir un saber pedagógico que nos permitió hacer presente a la escuela desde la virtualidad, inventando nuevos modos de dar las clases, de planificar, de dialogar con las familias y de establecer una comunicación pedagógica con nuestros niños/as. Desde las narrativas*

recuperamos la autoridad pedagógica sobre nuestra propia práctica, desde la que podemos expresarnos como autores de relatos. Al narrar no solo resignificamos el pasado en el presente, sino que tenemos la capacidad de inaugurar algo nuevo con otros" [Teresa: 25]

B.3.2.- Sobre la carrera docente.

Con relación a la carrera docente (el tránsito de las/os trabajadores de la educación por el sistema educativo), podemos afirmar que el dispositivo de tareas diferentes tiene casi el mismo funcionamiento que la cárcel. Valga esta comparación respecto de la forma de ejercicio del poder, ya que en la prisión el poder no se oculta, no se enmascara y se muestra enteramente "justificado", pues se formula como dominación serena en nombre del Bien sobre lo que está Mal, del orden sobre el desorden. Consolidando así la extensión de una vigilancia generalizada (Foucault, 1995).

La arquitectura burocrática del dispositivo de tareas diferentes es "carcelaria", ya que realiza la función de separación y encierro, con el propósito de controlar a las docentes marginándolas de una manera sutil. Funciona para aislar y **esterilizar**, pues al ingresar al dispositivo la carrera docente queda detenida.

Se dirá que igualmente siguen trabajando, pero la verdad es que las tareas "diferentes" no son un trabajo "distinto", sino que son como el trabajo de los presos, una cosa inútil, sin función productiva. Son actividades marginales como para que esas docentes (consideradas vagas, inestables, problemáticas) hagan algo mientras se las mantiene bloqueadas, amputadas al interior del sistema. Se trata de trabajos estériles, dado que resultan prescindibles para el sistema e inutilizables en el circuito de la carrera docente.

Mariano, el abogado especialista en materia educativa, aportó sobre esta problemática unas interesantes consideraciones:

"No debería haber una ficha lesiográfica nada más que para puntuar. Debería haber una ficha más conceptual. Una en la que no haya tan solo que marcar lo que NO puede hacer el docente, sino también lo que SI puede, y que sea más cualitativa. En la ficha lesiográfica es como que está todo preparado para que NO trabajes. Pero ¿y si necesita trabajar precisamente por su salud mental? (…) Cuando hay incapacidad parcial el docente queda trabado en el sistema, porque ya no tiene 'apto médico' para asumir cargos. Entonces ya no puede ser, por ejemplo, secretario. Otro ejemplo, pensá en un docente de educación física con tareas diferentes definitivas por un

problema de rodilla. Ese docente perdió el apto médico y ya no puede tomar horas en otro cargo o espacio curricular. Pero imaginate que ese docente también tuviera título en ciencias de la educación, porque hizo una licenciatura. ¡Tendría que poder tomar horas! Porque el problema de la rodilla no le afecta para dar clases que no sean de educación física. Eso significa que el docente en tareas diferentes es como un fantasma que deambula en el sistema. Lo cual implica que el sistema gaste dinero en su sueldo, sin que figure en ninguna planta" [Mariano – info: 3,6-7]

En la misma línea que lo planteado por Mariano, se han expresado algunos psicólogos que atienden a docentes en tareas diferentes. En particular, accedimos a cuatro informes psicodiagnósticos de un psicólogo, que fueron redactados para ser presentados ante la Junta Médica, en los cuales se indica que la docente en tratamiento puede realizar aportes significativos para el sistema y beneficiosos para su salud mental precisamente mediante su trabajo en el dispositivo de tareas diferentes.

Fragmentos coincidentes en la redacción del primero y segundo informe:

"La docente no está incapacitada para trabajar. No presenta afectación en el juicio de realidad, ni padece de depresión u otras patologías inhabilitantes. Pero en sus actuales circunstancias de vida (…) y desde un punto de vista clínico, puedo señalar que la paciente requiere de acompañamiento y sostén en el ámbito laboral (…) En concreto: dado que se trata de una mujer capaz y dedicada al trabajo (esto es: un sujeto valioso para el sistema educativo), que no está mentalmente incapacitada, aconsejo: 1) alentar su participación en dispositivos educativos y actividades institucionales que le permitan poner en juego sus capacidades, a la vez que aminorar y aligerar su personal responsabilidad en la creación de situaciones de trabajo, y 2) en congruencia con lo dicho anteriormente, recomiendo que en sus nuevas actividades laborales dentro del sistema, las obligaciones a cumplimentar le sean indicadas de manera ordenada y estructurada por sus superiores inmediatos. Esto hasta tanto la paciente pueda acabar de reinscribirse en su historia como docente, resignificando su rol y función, desde otro lugar."

Fragmento del tercer informe:

"La alta valoración que esta docente aún tiene del rol social del educador, colisiona con un clima de trabajo dificultoso y en ocasiones adverso. Con relación a esto cabe mencionar que, si bien es cierto que cualquier trabajo produce malestar en algún punto, es peculiar del trabajo docente su desarrollo en la escuela como lugar de encaje en donde resuenan los problemas de la sociedad.

Y de cara a esos problemas el imaginario social carga exigencias sobre el rol docente; en consecuencia: el docente queda sobredeterminado en su rol. De ahí, entonces, que el malestar subjetivo de cada docente particular, que pasa por su cuerpo y altera sus funciones, es efecto de lo que le afecta. (...) Si el sistema es capaz de sostener a un agente capacitado y experimentado, de un modo adecuado a su condición subjetiva actual y desempeñándose en algún otro dispositivo diferente del aula, entonces la Sra. X podrá reinscribirse en su historia como docente, resignificando su rol y función en el sistema, desde otro lugar; esto es: desde un lugar más saludable para ella y provechoso para los alumnos. En nuestra opinión, la Sra. X es un recurso humano del sistema educativo, que no debería desaprovecharse."

Fragmento del cuarto informe:

"La docente X no está incapacitada para trabajar, pero en este momento de su vida ya no se encuentra en condiciones subjetivas de afrontar cualquier tipo de tarea dentro del sistema, en particular las tareas de aula. Esto no debería sorprender, pues el funcionamiento de los sujetos cambia, así como va cambiando el horizonte de cada época. Es decir que el cambio en la posición subjetiva de una persona no equivale a un trastorno. A lo sumo se podría decir que un sujeto puede resultar 'trastornado' por algún padecimiento congruente con aquello que le impide reposicionarse o pasar a otra cosa. Lo cual suele estar ocasionado por la dificultad del sistema normativo para poder articularse con el movimiento de los sujetos en cada uno de los diferentes tramos de su vida laboral. Los modos de funcionar de un sujeto van cambiando, mientras que los modos de la regulación normativa no lo hacen al ritmo de los actores del sistema; en consecuencia, suele suceder que los sujetos acaban 'disfuncionando' en un sistema que: o los expulsa, o los cronifica en el malestar, sin acertar a anudarlos en nuevas funciones provechosas para la educación, de acuerdo a las nuevas condiciones subjetivas del docente en un momento dado de su vida laboral. Esto ocurre cuando no se comprende que no cabe esperar que sean las mismas condiciones subjetivas de una persona a sus veinte años que las de esa misma persona varias décadas después. Sin embargo, la centralidad en la norma exige del docente el desempeño en un mismo tipo de trabajo estandarizado en todos los momentos de su vida. Ante eso, hay sujetos que pueden atreverse a tratar de soportarlo (aunque ya sin aspiración y cronificados en su malestar), mientras que otros, aunque todavía aspiren a dar lo mejor de sí en el ámbito educativo, no pueden soportar el peso de una normatividad que los borra como sujetos al impedirles dar cauce a las potencialidades de unas condiciones subjetivas con los años aquilatadas en algunos aspectos, pero también heridas en otros aspectos.

En tal sentido, y a partir de la escucha clínica realizada durante las sesiones con la Sra. X, podemos señalar que, a esta altura de su vida, su desempeño laboral en ambientes silenciosos, previsibles y ordenados, como los que experimentó en tareas ADMINISTRATIVAS y en la BIBLIOTECA (durante el tiempo de tareas diferentes) resultó muy creativo y productivo en lo que respecta a la buena marcha de la institución y a la relación puntual y distendida con los niños con los que trató y también en la dimensión académica de la relación con sus colegas docentes.

(…) Al mismo tiempo debemos señalar que la Sra. X no está en condiciones anímicas de soportar la responsabilidad en la creación de las situaciones de trabajo que son inherentes al sostenimiento de las labores en el aula con alumnos.

Es una mujer capaz, responsable en demasía y dedicada al trabajo (es un sujeto valioso para la sociedad y el sistema educativo) que no está incapacitada para trabajar, pero ya no en el aula. Empero, el desarrollo de tareas diferentes le dio la oportunidad de explorar nuevas modalidades de funcionar laboralmente, fuera del aula, y en beneficio de la buena marcha institucional.

En consecuencia, una vez más aconsejo: alentar su participación en dispositivos educativos y actividades institucionales que le permitan poner en juego su extendida y atesorada experiencia docente, y sus amplias capacidades creativas; a la vez que aminorar y aligerar su exposición prolongada en contextos laborales estresantes, sobre todo en el espacio de aula. Digo esto considerando que, si el sistema es capaz de sostener a un agente capacitado y experimentado, de un modo adecuado a su condición subjetiva actual, entonces habrá ganado en la Sra. X a un recurso humano de calidad que no debería desaprovecharse.”

B.4.- POLÍTICAS DEL CUIDADO.

El cuidado es un pilar de la protección social y de las políticas públicas. Abarca aquellas acciones públicas referidas a la organización social y económica del trabajo, destinadas al bienestar de las personas con algún nivel de vulnerabilidad y dependencia.

Las políticas del cuidado están destinadas a *garantizar* el acceso a servicios, tiempo y recursos, para poder cuidar y ser cuidados, como también a *velar* por la calidad de las medidas mediante regulaciones y supervisiones. En pocas palabras, se trata de políticas que *promueven* cuidado desde un enfoque de derechos de los sujetos, guiado por los principios de igualdad y solidaridad intergeneracional y de género. Todo eso articulado en legislaciones y servicios que constituyen *sistemas integrados* de cuidado.

En lo que respecta al funcionamiento del dispositivo de tareas diferentes considerado desde la perspectiva de las políticas del cuidado, observamos las dinámicas de exclusión que operan en él. Esos movimientos

configuran desigualdades e inequidades expresadas en procesos de vulnerabilización psicosocial. En efecto, en los relatos de las docentes entrevistadas observamos que las condiciones materiales y simbólicas del dispositivo de tareas diferentes, propician situaciones de desprotección, de incertidumbre y de precarización. A su vez, en sus relatos también podemos observar que la *"Salud Mental Comunitaria"* constituye un campo hecho de políticas, actores y dispositivos que *potencian* las estrategias de cuidado, sustitutivas de las lógicas tutelares, de la medicalización y de la estigmatización de los sujetos con padecimientos psíquicos.

B.4.1.- Sobre el seguimiento y el acompañamiento.

Seguimiento y acompañamiento son servicios de cuidado, pero no son lo mismo. El seguimiento es un proceso más amplio (en el nivel estratégico) que incluye acciones específicas de acompañamiento (en el nivel táctico). Al respecto, la docente que llamamos Mirta planteó cuidar a sus compañeras a partir de procesos de ***seguimiento*** de los casos.

> *"Yo propuse que, más allá de que se den las tareas diferentes (transitorias o permanentes) se haga un 'seguimiento' por parte de Salud Laboral. Pero no hay nadie que se interese por eso. Y a los directivos de las escuelas tampoco les interesa, porque total no es algo que dependa de ellos"* [Mirta: 17,15]

El seguimiento es un proceso cíclico, cuyas bases incluyen acciones tales como:
1.- Explicitar en qué consiste el dispositivo de tareas diferentes y cómo está funcionando.
2.- Detectar problemas durante el tránsito por el dispositivo, para la prevención y resolución de dificultades asociadas a la organización del trabajo.
3.- Analizar situaciones mediante entrevistas, estudios, evaluaciones.
4.- Elaborar planes de actuación en base a los datos obtenidos… lo cual relanza un nuevo ciclo del proceso.

Las acciones de seguimiento de casos son la base de cualquier práctica de cuidado centrada en los sujetos, llevadas a cabo en cercanía, mediante formas de relación basadas en el respeto y en la confianza mutua. Esas acciones se orientan a brindar un cuidado *"adecuado"*. En tal sentido, el seguimiento implica un abordaje integral de los problemas, de forma continuada, sistematizada y documentada, con el propósito de lograr resultados concretos que mejoren la calidad de vida de las docentes y asumiendo responsabilidad por sus necesidades en los lugares de trabajo. Además, las acciones de seguimiento han de incluir el desarrollo de actividades de capacitación y el monitoreo de los efectos del dispositivo, en orden a diseñar estrategias de

cuidado de la salud mental que repercutan en beneficio de las docentes en tareas diferentes y de las comunidades educativas en las que se desempeñan.
Según el médico laboralista que llamamos Adrián, si se quiere cuidar a las docentes hay que hacer estudios de seguimiento para mejor atender a la salud mental en los lugares de trabajo.

> *"En el Ministerio de Educación no hay proyecto de Gestión de RRHH. La carrera docente es muy larga... Yo hice estudios de seguimiento... Mi pregunta es: '¿qué vida útil tiene el docente?'... La mayoría de las docentes enferma por salud mental y por traumatología. (…) La salud mental supera todas las demás en los porcentajes de corrimiento (pasaje a tareas diferentes), representa un 40%... traumatología el 30%, oncología el 10% y el 20% restante son otras patologías"* [Adrián – info: 1,2]

Si pensamos las acciones de seguimiento desde un punto de vista psicoanalítico, entonces la noción de *"salud mental"* no tendrá en su horizonte un ideal de regulación ni de homeostasis, sino que, por el contrario, habrá de implicar la producción de acciones que realicen *(des)ajustes* en aquel ideal, de manera tal que el desajuste desconcierte y así permita inventar nuevos ajustes más convenientes para cada sujeto. La forma concreta de llevar a cabo la dinámica de *desajuste e invención* es mediante acciones de ***acompañamiento***.
El acompañamiento es un modo concreto de ejercer el cuidado *"in situ"* que se pone en juego dentro de un marco de abordaje interdisciplinario. Además, se inserta en la vida cotidiana de los sujetos, lo cual incluye a sus lugares de trabajo.
Según la docente que llamamos Teresa, el propósito del acompañamiento de las docentes en tareas diferentes consiste en propiciar la subjetivación de la experiencia laboral. Esto en orden a la *inclusión* de las docentes, favoreciendo la integración de *"los incontables",* como diría Rancière; es decir, de las que no cuentan en la vida de la comunidad educativa, para el restablecimiento de su capacidad de trabajo y de goce.

> *"Hablamos de la creación de un dispositivo de acompañamiento profesional para docentes en tareas diferentes. Para quienes llegan a esta instancia en su carrera profesional y en su desarrollo laboral, nos parece vital disponer de un espacio donde puedan poner la palabra, un lugar donde puedan enunciar lo que les pasa, lo que sienten, lo que piensan, que tengan un espacio que les provea un acompañamiento psicológico. En este espacio nos parece importante contar con un profesional psicólogo y un operador en Psicología Social, mediante la creación de un equipo interdisciplinario e intersectorial"* [Teresa: 28,9]

B.4.2.- Sobre la solidaridad gremial.

El cuidado requiere de espacio y tiempo para ser tenido en cuenta. Requiere una política de la atención.
En tal sentido, el poner en función acciones de seguimiento y de acompañamiento, son modos factibles de implementar dispositivos útiles para estar atentos a los demás y tomarlos en cuenta.

Para comprenderlo mejor, consideremos que desde los años ochenta nos encontramos transitando una época caracterizada por procesos de globalización económica y financiera cada vez más complejos e intensos, centrados en satisfacer el interés privado y en los que se invierte la relación entre medios y fines. Sucede entonces que la vida queda detrás de lo que se hace para, supuestamente, sacarla adelante. Lo relevante de esos procesos es que funcionan como una suerte de "mentalidad" o "filosofía de vida" (asaz insolidaria) productora de una subjetividad neoliberal que ejerce diversidad de influjos negativos sobre la construcción identitaria de los trabajadores. Sus vidas resultan *precarizadas* por la cada vez más exigente performance tecnocrática, que funciona tan solo para incrementar la acumulación (que es la finalidad del sistema capitalista). Porque en ese sistema de mundo la vida es valiosa cuando se rinde a la eficiencia y a la productividad. Por eso hablamos de *precarización* de la vida de los trabajadores, porque lo que se les exige es la *sumisión despolitizada* a lo que sea que el sistema haga con ellos. Aunque, eso sí, premiando a los "resilientes" que lo soporten con una sonrisa en el rostro, al punto de hacer de eso una destacable cualidad que los designe. No resultará extraño, entonces, que el agotamiento y el desencanto sean las principales características de la relación con los trabajos, incluso en las escuelas.
Es por eso por lo que el mundo del trabajo necesita que los trabajadores se organicen para recuperar la solidaridad entre pares, e incluso fundarla mejor que en el pasado, actuando para volver a descubrir el valor subjetivo del trabajo. Esto es, la capacidad de "co-operar" entre trabajadores en orden a encontrar propósito para lo que se hace, atribuyéndole al trabajo diario algún significado ligado al placer, a la alegría de estar juntos haciendo lo que hacemos para tratar de vivir mejor. Al respecto, los sindicatos son un sostén adecuado para transitar esa experiencia solidaria, hecha de participación y compromiso.

Este no es un tema menor, porque en este mundo actual, hecho de ilusión técnica y precarización existencial, el costo subjetivo de no atender a la construcción de lazos solidarios entre trabajadores es muy alto.
En las escuelas privadas, por ejemplo, donde la patronal tiende a colonizar la voz de los trabajadores ante la opinión pública y en donde brilla por su ausencia el antiguo criterio *"racional"* de *"estabilidad objetiva"* en los cargos y funciones (incluso presente en el derecho eclesiástico desde antes del surgimiento de los estados nacionales)… resulta difícil hablar de una verdadera política del cuidado. Es que el ejercicio de la docencia en las escuelas privadas acaba dependiendo de la capacidad para soportar una gran presión docilizante, pues el

trabajo está constantemente sometido a cualquier arbitrariedad de punta a punta. Desde el ingreso mediante procesos de designación *"a dedo"*, hasta la amenaza permanente de resultar despedido *"sin causa"*. Y esa precariedad no es sin consecuencias para quienes trabajan en esas escuelas.

> *"En el gremio me explicaron que en las escuelas privadas la cosa es así: todo es a dedo.*
> *La estabilidad laboral depende de lo que a otro se le antoje hacer con vos"* [Emilce: 8,3]

Las *"graves consecuencias en las vivencias y conductas"* del trabajador *"precarizado",* en palabras de Dejours (2013) devienen muchas veces en *"síntoma"*, clínicamente hablando. Pero, si bien ese fenómeno se aprecia de modo desembozado en las organizaciones del sector privado, también sucede en las del sector público, pues de lo que en definitiva se trata es de una cierta *"mentalidad"* de la época, como ya hemos dicho.

En tal sentido, diversas investigaciones del campo de la clínica laboral dan cuenta de la alta tasa de afección en el área de salud mental de los trabajadores precarizados, con predominio en el sector público. Lo cual resulta lógico, porque ese es el sector adrede más debilitado y desamparado por el neoliberalismo.

En general, los problemas de salud mental que aparecen más estrechamente asociados a la precariedad laboral; es decir, a la carencia de cuidados, son: el nerviosismo y la ansiedad, la depresión, el miedo, el sufrimiento, las dificultades para la sociabilidad. Lo cual resulta agravado debido a que la precarización obliga a una autoexigencia en competencia con sus pares y a una *"sobreproducción voluntaria"*, provocando en muchos casos el agotamiento emocional, la despersonalización y bajos sentimientos de realización personal. Esos efectos subjetivos en los trabajadores precarizados refieren a factores tales como la inestabilidad presente y la inseguridad en el futuro, a la baja consideración social, a los bajos sueldos, a las jornadas extenuantes, a los altos ritmos de trabajo, al elevado estrés y exigencias, a las amenazas de despido, a las condiciones ambientales nocivas, a la alta exposición a situaciones peligrosas y el bajo o nulo control de la persona sobre la tarea desempeñada, pudiendo afectar al bienestar psíquico de la persona aún más que la situación de desempleo subsidiado… haciendo así preferible para algunos docentes el pasaje a "tareas diferentes", porque de ese modo sienten que pueden tomar distancia del trabajo sin perder el salario.

Pero el soportar lo que sea con tal de no perder el medio de sustento, no hace más que agravar la situación. La *"cronificación del malestar subjetivo"*, manifestada en un conjunto de fenómenos que en 2020 la ONU denominó *"síndrome de burnout"* (traducido como: *"cabeza quemada en el trabajo"*) es una moneda corriente dentro de las manifestaciones sintomáticas de los precarizados. No es extraño observar esos fenómenos, toda vez que los posicionamientos subjetivos individualistas, con impronta *"competitiva"* para con sus pares en el ámbito laboral, potencian fenómenos de especularización en el registro imaginario que pueden llevar a posiciones persecutorias sin que necesariamente nos encontremos ante estructuras paranoicas. Lo cual, sumado a la angustia que despierta la incertidumbre y el peligro latente y permanente

de perder el trabajo, puede terminar siendo más devastador para la subjetividad del trabajador, que la condición de desocupado. Es que, de acuerdo con los vericuetos mentales de cada sujeto, en ocasiones sucede que la incertidumbre sobre el futuro, sumada al riesgo de perder el trabajo, resulta más dañina que el carecer de uno.

De ahí la importancia de los sindicatos, que señalamos antes. Los cuales tienen una función fundamental, ya que su razón de ser consiste en *cuidar* los *intereses vitales* de los trabajadores. En tal sentido, son un factor constructivo de orden social y de solidaridad y, por eso, un elemento indispensable de la vida social para el ejercicio de una solidaridad surgida de la colaboración entre los trabajadores.
Es por esa razón que las políticas del cuidado forman parte de la agenda sindical y, en lo referido al valor subjetivo del trabajo, nos ponen de cara al concepto de *"Salud Mental Comunitaria"*, que implica un enfoque epistemológico y una metodología de trabajo para estarnos entre los docentes unos atentos a los otros y tomarnos en cuenta. Tal es el caso, por ejemplo, del *"Dispositivo HVT"* (Historia Vital del Trabajo) ideado por la psicóloga Dulce Suaya y desarrollado en territorio por la Delegación Rosario de AMSAFE, contando para eso con el asesoramiento directo de su autora. Con el paso del tiempo, ese dispositivo acabó tomando la forma de *"Talleres para docentes en tareas diferentes"* organizados por AMSAFE Rosario.

A lo largo de varios años y desde su desempeño inicial como terapeuta del Servicio de Crónicos Nº 23 del Hospital Borda, Dulce Suaya fue ideando el dispositivo de intervención psico-social (primero denominándolo "HVL" y, después, "HVT") como herramienta de atención de salud colectiva. Lo propuso como referencia metodológica para sistematizar una estrategia clínica orientada a suscitar el encuentro con la singularidad de cada trabajador, recapturándolo como sujeto social, portador de un deseo y de un saber socialmente productivos. La lógica del dispositivo propone ubicar al sujeto en otra posición subjetiva desde donde abrir un camino posible para la reconstrucción de su vida laboral.
En el prólogo del libro de Suaya (2010) la Lic. Ester Cohen, especialista en metodología de la investigación en el campo psicoanalítico, describe al dispositivo HTV como de apertura, enfrentamiento y ruptura, pues se lo piensa desde el quiebre, a efectos de salir del encierro en un sentido de objeto, provocando la consiguiente enajenación del sujeto. Y agrega:

> *"Se destaca el aspecto innovador de la metodología del dispositivo, porque propone un modo de hacer basado en la idea de la posibilidad de intervención. ¿Por qué? Porque considera que los sujetos somos los constructores de la historia, por tanto, tenemos la potestad de cambiarla. Dado que este dispositivo basa su acción en esta premisa, esto lo hace radicalmente potente y potenciador para los sujetos que momentáneamente padecen de alguna clase de sufrimiento*

psíquico. La ética de la acción clínica supone que el sufriente psíquico no ha abandonado su condición de ser humano; es decir, sujeto de un decir-deseante. Es allí el punto central donde el dispositivo acciona, no se trata solo de conocer, sino de cuidar a otro que es un semejante" (Suaya, 2010: 15)

Pero veamos cómo describe Dulce Suaya el dispositivo que ideó:

"En la aplicación del dispositivo HVT [Historia Vital del Trabajo] se considera que el sujeto que relata construye de un modo singular su historia. Los sentidos que advienen en su narración son categorizados como efectos de la significación articulada en ese discurso, por lo tanto, no se les presupone una realidad preexistente al momento del relato" (Suaya, 2010: 32)

"El dispositivo HVL [Historia Vital Laboral], con el cual trabajamos inicialmente, sólo estaba configurado por el relato de la historia laboral que posibilitaba al sujeto recuperar una imagen gratificante y valorada de sí. (…) En una segunda etapa de producción conceptual, la aplicación del HLV a las docentes [con licencia psiquiátrica] nos llevó a profundizar el alcance del concepto de lo laboral. Fue necesario reconsiderarlo para contemplar en él aquello que no se refiere a la actividad, ni al empleo, ni al querer hacer, ni a la labor, ni a las múltiples modalidades que la polisemia del significante 'trabajo' sostiene. (…) Nuestra reflexión nos advirtió que la designación de 'laboral' en el dispositivo HVL, no lograba incluir el 'deseo-de-ser', presente en la expresión varias veces pronunciada: 'quiero ser alguien'. (…) Nos promovió a pensar acerca del valor que se atribuye al trabajo, como dimensión ontológica de potencia creadora. Incluimos este concepto en el campo de la Salud Mental" (Suaya, 2010: 55.57)

Dinámica de la aplicación HVT.

<u>Encuentro</u>:

1.- Presentación de la propuesta y expectativas.

2 y 3.- Relato de la trayectoria laboral.

4 y 5.- Estrategias de orientación vocacional y ocupacional. Perfil de interés.

6.- Heteroevaluación – técnica del abanico: imagen vocacional percibida por los integrantes del grupo. Contrastación entre la autoimagen y la imagen transmitida.

7.- Carta prospectiva. Proyecto a futuro. Autoevaluación escrita.

8.- Entrega de informe escrito por coordinación. Lectura y evaluación interactiva.

Cierre.

(…)

<u>Estrategia</u>:

Historia oral focalizada en lo laboral.

Discusión en grupo.

Coordinación participante.

(Suaya, 2010: 129)

Según el testimonio de las docentes en tareas diferentes que participaron del *"Dispositivo HVT"* aplicado por AMSAFE Rosario y continuado en el *"Taller para docentes en tareas diferentes"*, la experiencia fue posible gracias al impulso recibido desde las bases. En efecto, el taller resultó satisfactoriamente organizado por docentes militantes, que buscaron a sus compañeras en tareas diferentes, dispersas en cada lugar de trabajo y las convocaron a reunirse con el propósito de cuidarse mejor entre ellas mismas.

"AMSAFE tuvo un dispositivo en salud mental llamado 'Historia vital del trabajo' [HVT]. Ese dispositivo convocó a las compañeras para trabajar con el sentir, con el proceso que atraviesa el docente que pasa a ocupar otro lugar en la escuela, en particular debido al dispositivo de tareas diferentes" [Teresa: 22,1]

"Me invitaron y me anoté en ese taller, semanal o quincenal, hace unos 5 años. Al principio, solo duró un par de encuentros, pero después se reeditó. Ahora mismo hay una comisión que trata con los temas de las tareas diferentes. Funciona en AMSAFE y consiguieron varias cosas. Hay dos psicólogas y también está el médico laboral de AMSAFE. Yo participé porque quería conversar con compañeras que estuvieran en tareas diferentes como yo. Porque en las escuelas estábamos sin hacer nada, y éramos muchas y nos chocábamos entre nosotras" [Mirta: 16,1-2]

"En los talleres de AMSAFE para docentes en tareas diferentes, yo participo sobre todo en la apertura, dando una perspectiva médico-laboral. Esta iniciativa salió adelante gracias a un grupo militante en el Distrito K, impulsado desde las bases y avalado por el Ministerio de Educación. (…) De los talleres participan muchas docentes, pero en cupo de 20 personas. ¿Dónde? En Fisherton, en Funes, en Siete de Septiembre... Lo llaman 'el Distrito K'. Querríamos replicarlo en muchos otros lugares, pero la verdad es que no es fácil. Esto empezó hace pocos años, pero se venía discutiendo desde hace una década" [Adrián – info: 1,1.4]

C.- ¿<u>Cómo hablan las docentes en tareas diferentes sobre la relación con sus compañeras y directivos</u>?

Con relación a esta pregunta, en las entrevistas realizadas encontramos material sobre todo referido a la categoría *"trabajo comunitario"*. Esta parte del material narrativo guarda relación con variables de nuestra hipótesis de trabajo referidas a los procesos de acompañamiento y sostén subjetivo a docentes en sus lugares de trabajo. En tal sentido, tienen que ver con las formas de relacionamiento social entre trabajadores de la educación, referidas a su subjetivación de la organización del trabajo y del cooperativismo. En otras palabras, tienen que ver con la estancia de las docentes en un dispositivo donde acontece, junto a otros sujetos, la intersección entre salud mental y trabajo. Como se podrá apreciar, las *"tareas diferentes"* no son *"diferentes tareas",* en tanto que no *"difieren"* de las habituales dificultades con las que lidiaban antes de ingresar al dispositivo y, en ocasiones, las incrementan.

C.1.- TRABAJO ESCOLAR.

Aquí nos interesa sumergirnos en algunos datos que nos permitirán observar el panorama subjetivo de las condiciones de trabajo de las docentes en las escuelas donde desarrollan las *"tareas diferentes"*.
Sucede que en las escuelas podemos observar, en términos generales, a docentes trabajando en situación de: *polivalencia laboral* (dan clases, atienden comedores, reparten complementos nutricionales, zapatillas), *dispersión institucional* (trabajan en varias escuelas para cubrir unos cargos en unas y otros en otras), *responsabilidad civil* (asumiendo la obligación legal de denunciar situaciones de abuso y maltrato, incluso las producidas fuera del ámbito escolar), *maltratos* (provenientes del nivel jerárquico, de las autoridades, de las familias, de los estudiantes y también entre pares). Ante esto, las docentes en tareas diferentes no son ajenas.

C.1.1.- Sobre la organización del trabajo.

Es importante tomar en consideración la organización del trabajo, porque los procesos de subjetivación no ocurren en el aire, sino como resultante de los influjos concretos que se dan al interior de los dispositivos laborales. En tal sentido, los elementos que influyen en la salud mental de los trabajadores son muchos y muy variados. Entre los influjos referidos a las cuestiones de *organización* merecen destacarse las prácticas ineficientes de comunicación y gestión, la casi nula participación en la toma de decisiones, los horarios de trabajo prolongados o poco flexibles y la falta de cohesión en los equipos de trabajo. El problema es que una organización disfuncional del trabajo puede dejar su marca en distintos tipos de alteraciones en la salud mental. Esto porque cuando el peso del trabajo desorganizado no puede ser procesado por el trabajador, igualmente quedan *marcas* o *impresiones* ubicadas en su sistema de carga psíquica. Pero el riesgo es que el

sujeto se quede trabado en esas impresiones, permaneciendo como bloqueado, sin que pueda llegar a descifrarlas, traducirlas y articularlas para venir a apropiárselas discursivamente en orden al bienestar en el lugar de trabajo.

La dificultad añadida es que los efectos de la organización disfuncional del trabajo suelen ser intangibles e inespecíficos, ya que se muestran a través de diversas manifestaciones *afectivas* (tristeza, enojo, apatía), *cognitivas* (deterioro intelectual, desconcentración, olvidos), *conductuales* (abuso de sustancias, violencia, torpezas y asunción de riesgos innecesarios) y *fisiológicas* (reacciones neuroendocrinas). Lo cual suele ser atribuido a otros ámbitos de la vida cotidiana de las docentes, exceptuando la organización del trabajo escolar. Sin embargo, las docentes que entrevistamos dieron cuenta del malestar subjetivo provocado por las deficiencias en la organización del trabajo.

María José expresó su dificultad para soportar la desorganización en el trabajo, llegando a sentirse muy sola, cansada, agotada, alienada, desbordada, enojada y sin poder tomar decisiones que le permitan cambiar eso. Pero su dificultoso tránsito por el dispositivo de tareas diferentes le permitió reposicionarse, reorganizarse laboralmente y así revalorizarse en el rol docente. Al menos tanto cuanto pudo dentro de los estrechos márgenes de actuación de los que disponía.

> *"Tengo ganas de poder hacer lo que se me dé la gana. Pero en la escuela me cuesta organizarme. Entonces me gustaría ser empleada de un jefe que me organice todo. Lo que pasa en las escuelas es que los directivos no te exigen nada. A nadie le importan los chicos"* [María José: 1,15]

> *"Ya no quiero seguir defendiendo a los docentes. Es más, quizás hasta deje esto antes de terminar las tareas diferentes. Lo que pasa es que me cansa el tener que ir a lidiar con las escuelas. La gente está muy negativa y miedosa. Entonces prefiero quedarme en mi casa. En mi casa tengo todo bajo control"* [María José: 2,30]

> *"No sé qué voy a hacer con la escuela. Como estoy ahora, estoy re-cómoda. No vuelvo al grado ni borracha. No me voy a apurar. Ya se verá cuando termine las tareas diferentes. Es bueno trabajar así y no alienada"* [María José: 2,34]

> *"Una tiende a achancharse en las escuelas. Eso es típico. Quizás en mi trabajo yo no me supe organizar y por eso me cansé tanto. Quizás en eso la culpa es mía. No creo que la culpa pase solo por los demás"* [María José: 3,40]

"Ya no quiero volver al grado. Estoy bien así como estoy y no con cara de orto frente al grado. Así como estoy ahora, en tareas diferentes en la biblioteca, puedo darle a cada cosa su tiempo y escuchar a las personas. Hay que escuchar a los chicos. Veinte años trabajando con cinco grupos por día, agota a cualquiera. No es mi culpa, es que el sistema te puede" [María José: 3,42]

"No puedo ordenarme yo sola. Necesito un trabajo que me ordene. Quiero poder encontrar un punto medio entre la escuela y mi casa" [María José: 4,50]

"Fui a ver a la psicóloga a la que me mandó la psiquiatra de la Junta Médica. La psicóloga insistía en decirme lo que tengo que hacer. Como que me quiere meter en el aula. Ella tenía el 'speach' del Ministerio de Educación. Dice que vuelva al aula y que busque un tiempito para recrearme a diario o ir al gimnasio. Se ve que esta mujer quiere que yo viva para el orto todo el día, y que encuentre una hora para pasarla bien. Yo no quiero eso. Yo quiero estar bien a lo largo de todo lo que hago. Ellos porfían en que vuelva al aula y yo porfío diciéndoles que soy más productiva haciendo otra cosa como, por ejemplo, trabajando en la biblioteca. Yo no quiero hacer lo que no quiera. Creo que estoy en posición de decidir" [María José: 4,55]

"Me llegó notificación de que me dan tareas diferentes por cinco meses más y, después, habrá una nueva Junta Médica para evaluarme definitivamente. A mi compañera en la biblioteca le dieron tareas diferentes de manera definitiva. Le dije a la vice de organizar talleres de ESI en la biblioteca, porque hay mucho material para el trabajo. Pero me dijo que para eso hay que pedirles permiso a los padres. Entonces estuve pensando en organizar distintos talleres en la biblioteca. Que la biblioteca funcione como un gran taller. Por lo menos una vez por semana. Quizás de esa manera se les alivianaría la jornada a las maestras. ¡Y también a los chicos! Es que en las escuelas hay mucha 'madre'. En la primaria se da mucho eso de la relación del chico con la maestra como con una madre que se desborda. El taller en el que pienso les servirá a los dos: a los chicos y a las maestras" [María José: 5,61]

Graciela es una docente en tareas diferentes que transitó el dispositivo procurando encontrar el modo de ya no perderse de vista, como había hecho antes, y poder ahora aprender a cuidar de sí en el trabajo.

"Estoy haciendo todo medido, tratando de no pasarme de mis límites. El día se me hace largo" [Graciela: 6,4]

Caso diferente es el de María Eugenia. Se trata de una docente que llegó a tareas diferentes después de no haber podido soportar el alto nivel de desorganización en el trabajo, causado por un equipo directivo cuanto menos displicente, que no parece haber estado a la altura de los desafíos planteados por el contexto escolar. El único sostén que encontró, aunque precario, fue el de sus propias compañeras docentes.

> *"Estoy trabajando en una escuela marginal. Es un ambiente complicado: prostitución, robos y drogas. (…) Me siento frustrada. Así no se puede dar clases. Estoy muy mal de ánimo. No quiero ir a trabajar con esos salvajes. (…) A lo mejor soy una jodida, pero siento como que todo en esa escuela está librado al azar"* [María Eugenia: 6,6]

> *"Para mí que es la escuela la que me provoca tantos problemas. Me siento saturada y ya no me banco ni una presión más. Es que en la escuela veo problemas horribles por las condiciones de vida de mis alumnos y nadie hace nada. Nadie responde. Eso me genera impotencia y exploto. Los chicos me pincharon una goma del auto y exploté diciendo que a estos pibes los quiero matar a todos, los molería a palos y los haría picadillo. Siento mucha bronca, porque todo en esa escuela es un descontrol y la directora no hace nada. Cuando vuelva de vacaciones de invierno voy a tomar licencia y luego veré cómo hago para terminar el año. Es que a mí me gusta mi trabajo, pero no las condiciones de violencia en las que tengo que trabajar"* [María Eugenia: 7,8]

> *"Siento que en la escuela no puedo hacer mi tarea. Mi compañera y yo vivimos en sobresalto permanente, inmersas en un clima de mucha violencia. Unos niños de ocho años hicieron explotar el calefactor y le clavaron a otro un lápiz en la cara. Encima, estamos entre un directivo que no contiene y los padres que vienen a la escuela a patotearnos. Los padres no saben dialogar y te tratan como si una fuera la culpable de todo"* [María Eugenia: 7,9a]

> *"Identifico tres momentos en mi trabajo en el aula. Hubo una primera etapa en la que tenía altas expectativas en los contenidos. No funcionó y me dio mucha bronca. Después una segunda etapa en la que bajé las expectativas y así me sentí más relajada, pero desmotivada. Y ahora estoy en una tercera etapa en la que estoy enfocada en lo actitudinal, y lo conceptual ya casi que ni me importa. Así aprendí a no explotar, a bajar los decibeles en situaciones de crisis. Al principio me ponía violenta y gritaba, pero ahora ya no. Ahora me veo reflejada de una manera diferente en los alumnos. O sea que es como que ellos me terminaron enseñando a contenerme"* [María Eugenia: 7,9b]

"Al final, pasa que en el trabajo yo aguanto y aguanto, pero en Octubre voy a pedir traslado. Hoy, por ejemplo, hubiera querido salir corriendo. Es que hoy vinieron a clase los chicos más violentos. Mi reacción es: aguanto sin gritar, sin desgastarme, sin tensionarme. ¡Aprendí a aguantar! No respondo con la misma violencia que recibo. Siento que las que me sostienen en esa escuela son mis compañeras, porque, en definitiva, estamos todas embarcadas en lo mismo. Me puedo apoyar en ellas, porque logramos comunión de pensamiento, coherencia de grupo y sentido de pertenencia. Así logro estar más relajada" [María Eugenia: 7,10]

En casos como los de Anabella y Patricia, sucedió que cada una a su manera cargó sobre si el deber de posicionarse en el rol docente con impronta sacrificial, viniendo a sobreexigirse tratando de funcionar como solitarias heroínas capaces de compensar las deficiencias organizacionales.

"No me adapto al trabajo, porque es un desorden y a mí me cuesta organizarme. Entonces me esfuerzo, pero me estreso y contesto mal. Todo eso hace que no me sienta cómoda donde estoy. Para colmo, soy muy exigente conmigo" [Anabella: 8,1]

"En el trabajo soy pasiva y aceptante. (…) ¿Cómo ando? No te quiero decir 'cansada'. Hoy me hacía reír una compañera con la que me identifico mucho. Ella es de poner en palabras lo que yo digo con gestos. Ella gritaba: 'Estoy saturada'. Me hace morir de risa. Pero la verdad es que por ahí me exijo de más. Hago más de lo que me piden" [Anabella: 8,4.13]

"Me siento perdida porque me embatato y me desorganizo. Es que me apuro, me acelero, quiero cumplir con todo, y eso me genera tensión" [Anabella: 10,76]

"Quiero parar de sufrir. Quiero que algo cambie. Porque la escuela es un lío. Pero al final me embalo en el laburo y así me sigo refregando en la mierda" [Patricia: 11,6]

Otras docentes, como Adriana, por ejemplo, juegan en solitario echando mano del sistema de licencias para sustraerse, al menos por un tiempo, de lugares de trabajo en los que perciben a la desorganización laboral como una forma de maltrato.

"Hoy no fui a trabajar. No voy a permitir que los otros me manejen la vida" [Adriana: 13,13]

La sensación de desamparo y extravío se acrecienta en docentes perfeccionistas como Marianella o como Maribel, que no encuentran descanso ni en sus compañeras, a la vez que se cargan de exigencias y autorreproches.

> *"El aula no es como lo que me enseñaron en el Profesorado. A veces no tengo idea de cómo trabajar algunos temas. Me dijeron el nombre de algunos libros de donde sacar algunas ideas. (…) Le quise consultar a otra docente, pero ella no estaba disponible, entonces me basé en un libro que tengo. En sí, no me salió lo que había pensado. (…) No me llegué a desmoronar en ninguna clase, pero lloro y me frustro. (…) Siempre me fue bien en la teoría, pero me cuesta la práctica. Es que me pongo mal si no puedo llevar a la práctica toda la teoría"*
> [Marianella: 11,5-7]

> *"Algo de lo que hablamos la semana pasada me quedó boyando en la cabeza: que el proceso no tome el control, porque si no controlo el proceso, me pierdo a mí misma en el proceso. Me diluyo en el proceso y no disfruto mi trabajo. (…) Me estoy conectando más y distinto con mi cuerpo. Así me disminuyó el estrés y estoy más satisfecha. Ahora siento que estoy más yo"* [Maribel: 12,7]

A estas situaciones se suman, dentro del dispositivo de tareas diferentes, la falta de organización de los trabajos escolares denominados *"diferentes".* Lo cual, según comentó Mirta en la entrevista, en algunos casos ocasiona el surgimiento de situaciones de abandono y maltrato por parte de las autoridades escolares y de las propias compañeras de trabajo. En consecuencia, el malestar subjetivo resulta agravado.

> *"Yo participé en las reuniones del Taller porque quería conversar con compañeras que estuvieran en tareas diferentes como yo. Es que en las escuelas estábamos sin hacer nada, y éramos muchas y nos chocábamos entre nosotras. (…) Muchas compañeras hablaban del maltrato que recibían de las directoras y de otras docentes. Por ejemplo, las mandan a atender la puerta o a limpiar los baños. A otras las mandaban a hacer los mandados de la directora. A una compañera la mandaron a un cuartito perdido y en desuso. Pero podrían hacer otras cosas, por ejemplo: trabajar en la biblioteca o acompañando a las docentes. Por eso muchas, aun estando en tareas diferentes, se tomaban licencias, porque las trataban mal. En mi experiencia personal, en la escuela en la que estuve, fue muy buena. Las que estábamos en tareas diferentes incluso participábamos en las reuniones plenarias y opinábamos junto a las demás docentes. O sea que hay otra manera de hacer las cosas"* [Mirta: 16,2.9-11]

"Cuando una va a buscar alguna escuela que la quiera recibir, una le tiene que presentar la ficha lesiográfica al directivo. Y cuando te reciben en alguna, el lugarcito de qué hacer ahí te lo buscan los directivos. No te preguntan qué querés qué te gusta hacer y tampoco se charla de eso con las compañeras" [Mirta: 18,18]

Por su parte, Teresa compartió durante la entrevista unos comentarios muy significativos con relación a la organización del trabajo docente. Explicó que el trabajo no se circunscribe a la organización escolar, sino que desborda sobre la organización familiar. Además, nos comentó que las docentes en tareas diferentes podrían realizar aportes a la organización del trabajo pedagógico en la escuela.

"La pandemia no solo vino a provocar más problemas en salud, sino a potenciar los que había. Es que el tiempo exterior e interior no delimitado (entre lo laboral y lo familiar) deja secuelas, con o sin pandemia" [Teresa: 23,25]

"Coincidimos con lo que dice Leonardo Panozzo: …'qué mejor que un docente de la institución, para que se postule como un organizador de la articulación entre la escuela, y las instituciones de la comunidad'. También es importante alguien que pueda trabajar con los/as docentes en la gestión y desarrollo de proyectos de salidas pedagógicas. Es decir, consideramos que sería importante que las escuelas, en sus proyectos institucionales, pudieran contar con ese docente, acordando de manera consensuada ocupar estos lugares u otros de índole pedagógica que se necesiten para enriquecer las propuestas formativas de la escuela" [Teresa: 28,8]

"Respecto de la ficha lesiográfica, proponemos que se indique: 1.- Acompañamiento en la elaboración de producciones escritas (como tarea de apoyo pedagógico a distintos espacios curriculares). 2.- Colaboración en la corrección de planificaciones. 3.- Trabajo en forma colaborativa con las bibliotecarias para promover el uso de la Biblioteca en forma permanente. 4.- Apoyo pedagógico orientado al uso de las computadoras de los institutos como de las personales (orientación para la elaboración de documentos en Word; uso de la plataforma institucional; búsqueda de información virtual; etc.). 5.- Colaboración en la difusión de propuestas; inscripción de estudiantes; acompañamiento de contingentes; etc.
Eso en base a los siguientes criterios de organización: Tareas prioritariamente pedagógicas; tareas organizativas de la vida escolar; tareas de gestión institucional; tareas administrativas; uso de materiales; tareas de traslación y movimiento (uso del cuerpo)" [Teresa: 31]

También Adrián, el médico laboralista que entrevistamos, destacó la importancia de la organización laboral con relación al bienestar subjetivo de las docentes.

> *"Cuando las docentes toman licencia o pasan a tareas diferentes, las veo mejorar. Si no, llegamos tarde, y corremos a la gente destruida. Y así le hacemos daño al trabajo docente. Hay que ordenar y ayudar a las docentes que van a tareas diferentes. Hay que descomprimir a las docentes. En términos generales, creció el nivel de suicidios entre los 20 y los 40 años, y también entre los docentes, sobre todo por cuadros de ansiedad generalizada, obsesiones y fobias"* [Adrián: 1,3]

C.1.2.- Sobre el trabajo en tareas diferentes.

Aunque la deficiente organización laboral en las escuelas cause un influjo lacerante, el sistema no cede en sus exigencias de acatamiento al orden establecido. Es por eso por lo que, para asegurarlo, el poder gubernamental instrumenta el dispositivo de tareas diferentes como un escaparate en el que exhibir su capacidad de encerrar a los malos ejemplos, acallar las voces disidentes y doblegar los cuerpos indóciles. Sucede entonces que las *"tareas"* asignadas funcionan para mantener las docentes al margen. En ocasiones, resultan tan marginadas que hasta se les quitan las ganas de reincorporarse al trabajo en las aulas. Es que las tareas que les asignan (cuando les asignan alguna) son inutilizables en el ejercicio de la acción pedagógica propiamente dicha. Y eso porque de lo que se trata es de *normalizar* y no de lograr *elucidación* política.

A diferencia del ajuste de la conducta al dictado de un dominio teórico, la elucidación es praxis. Es el trabajo mediante el cual los hablantes intentan pensar lo que hacen y hacer lo que piensan. Es un modo de conocer el dominio histórico-social de las representaciones del mundo, siempre incierto y provisorio, que subtienden lo que hacemos en aquello en lo que estamos ocupados.

Resulta lógico, entonces, que a lo sumo se haga lugar a los reclamos de las docentes en aquellos aspectos referidos a reivindicaciones de orden material, pero nunca a lo que sea que, desde el dispositivo de tareas diferentes, ponga en cuestión tan siquiera la organización laboral del sistema escolar que se pretende educativo.

Los vaivenes de la docente que llamamos María José, en su tránsito por el dispositivo de tareas diferentes, dan cuenta del empeño por normalizarla para devolverla a su anterior orden laboral, sin cambiar nada. Ante las presiones, la docente prefirió contemplar la posibilidad de renunciar. Eso hasta que las autoridades de la escuela donde estaba en tareas diferentes le hicieron notar que la consideraban valiosa por el trabajo que estaba haciendo.

"Fui a hablar con mi directora porque dice que me necesita en la escuela. Pero yo no quiero volver al curso. Si no me dan el pase a tareas diferentes, entonces renuncio al cargo. Es que tampoco se trata de estar de licencia en licencia todo el tiempo" [María José: 1, 26]

"Hoy fui a la Junta Médica. Una psiquiatra y una médica auditora me dijeron que me darán tareas diferentes por un tiempo, pero que después tengo que volver al grado. Por ahora tengo que elegir la escuela a donde voy a ir. Pero en las escuelas hay gente jodida, porque si una discute con los directivos, enseguida te mandan a 'la policía': el Ministerio de Educación" [María José: 2,28]

"Creo que al final voy a ir a hacer las tareas diferentes a mi escuela. No creo que ahí vaya a estar fantástica, pero en otra escuela tampoco. Pero lo bueno es que al menos la mía me resultará más previsible. (…) Haría marcos para hacer muestras de los trabajos de los chicos. También podría confeccionar un vestuario estable de la escuela para los actos. Porque con las tareas administrativas me aburro" [María José: 2,31]

"Volví a mi escuela. Voy a hacer ahí las tareas diferentes. Lo bueno de volver a mi escuela es que no tengo que hacerme la buena. No tengo que fingir nada" [María José: 2,33]

"Voy a cambiar mis tareas diferentes por tareas administrativas, o sea que voy a trabajar en la Dirección y así me voy a enterar de todo. Va a estar bueno el tener asignada una obligación más concreta. Hasta ahora estaba en la biblioteca. Los chicos me vienen a buscar para que les lea. Eso me gusta. Me gusta estar en el recreo con ellos. A mis alumnas les armé un taller de tejido en la biblioteca, durante los recreos" [María José: 2,35]

"La vicedirectora dice que prefiere que me quede en tareas diferentes porque desde que estoy en la biblioteca funciona bien, acogiendo a los chicos" [María José: 3,42]

Con buen criterio, la docente que llamamos Teresa introdujo la noción de prevención.

"Tendría que haber 'formación de delegados en prevención en salud', porque hay un camino por el cual uno llega a las tareas diferentes" [Teresa: 23,24]

Los delegados en prevención que menciona Teresa son docentes con funciones específicas en la materia.
Dan a sus compañeras cauce efectivo para al ejercicio de sus derechos de participación y consulta, además de ejercer una función de observación sobre el cumplimiento de la normativa en prevención. Lo cual constituye una forma óptima de representación sindical.
Buena parte de la actividad preventiva consiste en identificar los riesgos existentes en la organización laboral, en orden a mejorar las condiciones de vida y de trabajo. Esto sólo se puede lograr con la participación activa de las docentes en la evaluación de las diferentes situaciones concretas en cada escuela real. Porque, como bien señaló Teresa: *"hay un camino por el cual uno llega a las tareas diferentes"*. Entonces, para poder ejercer esas funciones *"en el camino"*, el docente delegado tiene que reunir información sobre los riesgos: no sólo identificar los peligros en el entorno de trabajo, sino también calibrar la gravedad y la urgencia de la situación. Solo así podrá proponer medidas eficaces. Además, si lo necesita, podrá buscar apoyo y asesoramiento, para no venir a encontrarse paralizado ante la complejidad de los problemas más difíciles.

En la provincia de Santa Fe hay legislación al respecto. Según la Ley provincial Nº 12.913 del año 2008 sobre *"Comités de salud y seguridad en el trabajo"*, en su artículo 6:

> *Los Comités de Salud y Seguridad en el Trabajo y los/as Delegados/as Trabajadores/as de la Salud y la Seguridad en el Trabajo tienen las siguientes funciones y atribuciones:*
>
> *a) Fomentar un clima de cooperación en la empresa, establecimiento empresario o dependencia pública y la colaboración entre trabajadores/as y empleadores a fin de promover la salud; prevenir los riesgos laborales y crear las mejores condiciones y medio ambientales de trabajo;*
>
> *b) Velar por el cumplimiento de las normas legales, reglamentarias y convencionales vigentes en la materia;*
>
> *c) Realizar periódicamente relevamientos destinados a la detección y eliminación de riesgos; cuando esto último no fuese posible, corresponderá su evaluación y puesta bajo control;*
>
> *d) Participar en la elaboración y aprobación de todos los programas de prevención de riesgos de la salud de los trabajadores/as;*
>
> *e) Evaluar periódicamente el programa anual de prevención de la empresa, hacer el balance anual y proponer las modificaciones o correcciones que estime necesarias;*

f) Colaborar, promover, programar y realizar actividades de difusión, información y formación en materia de salud y seguridad en el trabajo, con especial atención a los grupos vulnerables en razón de género, capacidades diferentes y edad, destinadas a todos los trabajadores y trabajadoras;

g) Realizar por sí o disponer la realización de investigaciones en la empresa, en la materia de su competencia, para adoptar las medidas destinadas a la prevención de riesgos y mejoramiento de las condiciones y medio ambiente de trabajo;

h) Solicitar el asesoramiento de profesionales o técnicos consultores externos o de organismos públicos o privados, nacionales, extranjeros o internacionales;

i) Emitir opinión por propia iniciativa o a solicitud del empleador en la materia de su competencia; en especial, en el supuesto previsto en el Artículo 25 de la presente;

j) Conocer y tener acceso a la información y resultados de toda inspección, investigación o estudio llevado a cabo por los profesionales o técnicos de la empresa y las realizadas por la autoridad de aplicación en materia de salud y seguridad en el trabajo;

k) Poner en conocimiento del empleador las deficiencias existentes en la materia de su competencia y solicitarle la adopción de medidas tendientes a la eliminación o puesta bajo control de los riesgos ocupacionales;

l) Peticionar a la autoridad de aplicación su intervención en los casos en que considere necesario para salvaguardar la salud y seguridad en el trabajo o ante incumplimientos de las normas legales, reglamentarias y convencionales vigentes en la materia, y comunicarle inmediatamente la disposición o autorización de la paralización de las tareas en caso de peligro grave e inminente para la salud o vida de los/as trabajadores/as;

m) Velar por el cumplimiento de las normas legales, reglamentarias y convencionales vigentes en la materia.

Las escuelas también están incluidas en los alcances de la Ley Nº 12.913.

> *Artículo 3.- Lo establecido en la presente ley es de aplicación en todas las empresas (extractivas o productivas, agropecuarias, industriales o de servicios) privadas y/o públicas, establecimientos empresarios y dependencias públicas de cincuenta (50) o más trabajadores/as, radicadas en la Provincia de Santa Fe, cualesquiera fueran sus formas societarias, de capital nacional o extranjero, con o sin fines de lucro.*
> *Quedan excluidas de la obligación de constituir Comités, sin prejuicio del cumplimiento de las normas de higiene y seguridad, aquellas Organizaciones No Gubernamentales que tengan por objeto la atención directa de los sectores más vulnerables de la sociedad, a través de alimentación; vestido; actividades deportivas; educativas; culturales y vecinales, cuya actividad principal la realicen recurriendo al trabajo prestado en forma voluntaria, siempre que el número de trabajadores/as en relación de dependencia que tuvieran, no supere la cantidad de quince (15). El cumplimiento de los requisitos señalados en este párrafo deberá acreditarse por ante la autoridad de aplicación, que resolverá de modo fundado.*
>
> *Artículo 4.- Cuando el establecimiento empresario o dependencia pública emplee entre diez (10) y cuarenta y nueve (49) trabajadores/as, se elegirá un/a Delegado/a trabajador/a de Salud y Seguridad en el Trabajo que tendrá idénticas funciones y atribuciones que el Comité.*

Huelga aclarar que cualquier escuela, ya sea de gestión oficial o privada, emplea a más de diez docentes.

C.1.3.- Sobre el bienestar laboral.

Conviene demorarnos un poco aquí porque hablar del bienestar no es tan fácil como parece.
Para empezar, diremos que el bienestar no es la consecución de un ideal de felicidad, así como tampoco es ni permanente ni estable. Si bien hay quienes pueden permanecer con una sensación de bienestar más o menos prolongada, lo cierto es que nuestros estados de ánimo cambian, ya sea a causa de procesos subjetivos o del entorno. En tal sentido, podemos pensar en el bienestar como un estado transitorio o por lo menos lábil. Un estado resbaloso, ya que una persona se puede sentir a gusto un día y tal vez disgustada al siguiente o incluso en distintos momentos de una misma jornada.

Además, una persona se puede sentir bien y no parecerlo para quien la observa, y quizá mucho menos para quienes conviven con ella. Entonces, ¿qué es el bienestar? ¿Es sólo la no presencia manifiesta de la angustia, o también es un juicio que nos viene de los demás?
Estos interrogantes acarrean dos problemas. Primero: la consideración de que el bienestar tiene que ver con una mera sensación, hace parecer que bastaría con suponer que una persona que se muestra como sintiéndose bien consigo misma según los cánones de una época, se encuentra en un estado de bienestar.
En segundo lugar, la opinión de los demás siempre está teñida de valores, creencias y normas sociales. Entonces, la inadecuación de una persona a nuestros valores y normas, pero que no son los suyos ¿acaso nos permitirían suponer que esa persona "no-está-bien"?
Esto nos indica que no hay una respuesta unívoca acerca del tema.

Por otra parte, afirmar que el "bien-estar" es una *ausencia* de "mal-estar" (en la forma de angustia, de síntomas) nos remite a considerar que es un concepto socialmente construido y valorado con relación a un ideal de "Bien-Ser". Para los psicoanalistas, ese modo de vivir esforzado en identificarse con un ideal (encarnado en los valores y normas de una época), no podría considerarse simplemente como "bien-estar".
Como quiera que sea y sin entrar en teorizaciones más importantes, diremos que estas consideraciones vuelven evidentes que el concepto de "salud mental" y el de "bienestar", son conceptos dinámicos que se construyen en los vínculos intersubjetivos. Agreguemos a esto que uno es los otros, porque es en las relaciones a las que nos prestamos para con los demás, el lugar donde nos constituimos como quienes somos. Lo cual significa que los afectos fluctúan afectados no solo por efecto del lenguaje, sino también por efecto del discurso. Esto nos señala el carácter ideológico que está implícito en el concepto de "bienestar". Es así y no podría ser de otro modo. Porque para ingresar al mundo de la vida como sujetos, tenemos que poder pasar nuestros goces por el campo del Otro.

¿Qué es, entonces, eso que llamamos "bienestar"?
Provisionalmente podemos decir algo sobre qué forma parte del "bien-estar", dicho esto con relación a los procesos decisorios que vamos realizando para poder venir a "estar" (a gusto) en los asuntos de la vida.
Para eso, en primer lugar, tomemos en consideración la indefensión inicial en la que nos encontramos al venir a la vida, lo cual implica una situación de desamparo en el origen del hablante. Desamparo que puede ser mitigado o aumentado, por el revestimiento lenguajero que le viene, al principio, del entorno micro-familiar y, después, del macro-social.
En definitiva, estamos diciendo que nos encontramos con la idea de que el sujeto hablante es originariamente frágil, incompleto, desarticulado, buscador de su desarrollo y de su integración. En esa búsqueda construye su modelo de vida ideal (la vara con la que se mide) y del que pocas veces tiene una conciencia cabal.

Pero cualquiera sea el nivel de conciencia que tenga, el punto es que la inevitable experiencia de vivir en falta para con el ideal con el que no puede llegar a coincidir es fuente de "mal-estar" (fastidio, pesadumbre, malhumor). Para amortiguar esa fractura los sujetos se construyen *semblantes reparadores*, máscaras que los complementen y sustenten su erotismo en medio de los vaivenes de la vida.

Para captarlo tendríamos que aprender, como Freud lo aprendió gracias a su actitud abstinente, a *servirnos del dolor como brújula* para comprender eso que habla en lo que sucede. El primer movimiento en la brújula del dolor, suele ser la queja. Es el primer paso en dirección a constituir un relato (sintomático) del sufrimiento, en el cual se exprese enmascarado el deseo del sujeto. Así, por ejemplo, la queja fue el material inicial con el que llegó a la entrevista la docente que denominamos Anabella:

> *"¡Esto no es vida! De esta forma ya no disfruto del trabajo en la escuela. Prefiero trabajar menos horas, pero hacerlas bien"* [Anabella: 9,34]

El dolor como brújula permite *ubicar* en el relato un orden de malestar, una implicación subjetiva, algo que compromete al sujeto y abre un camino que le da chances de destrabarse y avanzar en busca de su deseo.

> *"A veces, mientras estoy en tareas diferentes y no tengo nada que hacer, me pongo a tejer. Porque mientras tejo no pienso en otras cosas y entonces me relajo. Además, me gusta ver cosas hechas por mí"* [María José: 4,48]

A partir de estas consideraciones podemos ir advirtiendo entre las nociones de bienestar y de malestar una relación alejada del cierre en totalidades ideales. Una relación que, vista desde el lado del bienestar, la podríamos conceptualizar como cercana a una actitud de *"entereza"* (trágica) que impulsa a andar por la vida sin rendirse ante las dificultades. Dicho esto en el sentido que el ensayista Michel Maffesoli (2005) le da a la noción de *"enteridad",* para con ella venir a significar algo que, paradójicamente (al modo de un desorden fecundo) unifica en la pérdida. Es decir que no tiene que ver con lo total, con lo entero, con lo íntegro. Antes bien, remite a un estar-(se) *"enterado"* de la propia división subjetiva causada por el lenguaje. Una forma de apreciación de la propia existencia que opera como posibilitadora de lazos sociales inclusivos, como composición discursiva abierta a una dimensión de alteridad. Porque no consiste en una identificación imaginaria con la *imagen* en la que "yo-me-veo" a mí mismo como ideal, sino en una identificación simbólica con en el lugar desde el cual "yo-soy-visto" por el otro, que es desde donde podemos desplegar nuestra *mirada* de tal modo que aparezcamos agradables para nosotros mismos, siendo dignos de amor.

Esto no tiene nada que ver, entonces, con sentirse *"entero"* imaginándose identificado con un ideal de completud que se realizaría al modo de un encuentro consigo sin fisuras, sin rupturas. No hay tal encuentro que colme. Hay encuentro fallido, que exilia al viviente de la gozosa *"beatitud uniana"* en un mítico paraíso perdido.

Pretender alcanzar la plenitud de un yo-entero (que no quiere saber de su división primordial, constitutiva, estructural) no podría más que atormentar al sujeto con unas exigencias tan idílicas como insoportables.

La docente que llamamos María José no perdió de vista la tensión subjetiva que "mal-soportan" en el trabajo sus compañeras respecto de la inadecuación para con su propia imagen ideal, destacando que por ese camino de exigencia no tienen otro destino más que el de acabar rotas y enojadas.

> *"En la escuela hay tantas docentes que andan tan sacadas todo el día, que creo que van a reventar sin haber podido llegar a disfrutar su trabajo"* [María José: 3,44]

La perspectiva psicoanalítica nos convoca a reflexionar en torno a la experiencia de falta, carencia, ausencia. Pues plantea que nuestro aparato psíquico nos permite hacer arreglos convenientes para estarnos a gusto, pero no nos permite lograr una satisfacción absoluta. Dada la contingencia de nuestra existencia, es imposible sentirse feliz todo el tiempo. En "El malestar en la cultura" (1930), Freud lo dice así: *"Toda persistencia de una situación anhelada por el principio de placer solo proporciona una sensación de tibio bienestar, pues nuestra disposición no nos permite gozar intensamente. (…) Así nuestras facultades de felicidad están ya limitadas en principio por nuestra propia constitución"*.

Dicho de otra manera: no es posible dar una receta para la felicidad. La única forma de imaginar una felicidad permanente es engañándose a sí mismo. En la vida no hay agrado sin ruptura.

En el "Seminario 3" (1955-56), Lacan decía: *"Si por una suerte extraña atravesamos la vida encontrándonos solamente con gente desdichada, no es accidental, no es porque pudiese ser de otro modo. (…) Uno piensa que la gente feliz debe estar en algún lado. Pues bien, si no se quitan eso de la cabeza, es que no han entendido nada del psicoanálisis"*. O sea que la meta del análisis no es alcanzar una suerte de *"felicidad-confort"*.

La dicha posible no es la entrega al dormitivo servicio a unos bienes (relucientes de brillo fálico) dentro de un complaciente espectro de consumo. Así lo expresó Lacan en su artículo "Kant con Sade" (1963) publicado en "Escritos 2": *"Si la felicidad es agrado sin ruptura del sujeto en su vida, como la define muy clásicamente la Crítica, está claro que se rehúsa a quien no renuncie a la vía del deseo"*.

Luego, en la conferencia que dio en la Universidad de Yale (1975) Lacan se refirió a la felicidad de un modo pragmático: *"Un análisis no ha de ser llevado demasiado lejos. Cuando el analizante piensa que es feliz por vivir, ya basta"*. Ser feliz *"por vivir"* es devolver al que penaba de más *la posibilidad de transformar en*

oportunidad su buena fortuna. En oportunidad de atravesar las situaciones viniendo a reconocerse en su singular modo de gozar, de tal forma que pueda vivir aligerado del peso de unos ideales llenos de sentido, llenos de palabras obturadoras. Oportunidad de salir de la opinión mayoritaria, el lugar común, la frase hecha y el comentario predecible, para que pueda encontrar las palabras que lo definen y ponen en juego su deseo.

Como se ha podido apreciar hasta aquí, el psicoanálisis niega que haya un supuesto objeto satisfactorio (una suerte de localización de la *"falicidad"*) que venga a colmar al sujeto de la desesperanza. Somos sujetos divididos que, para desear, necesitamos un objeto en ausencia (prometedor), que nos atraiga precisamente porque nos falta.

La falta estructural que es propia del hablante es lo que nos mueve a buscar una vida *"interesante"*, con arte, sueños, amor y proyectos, transitando los caminos del lenguaje en el territorio de la cultura. Lo cual requiere que trabajemos en lograrlo. Requiere transformar las condiciones de vida empujando los bordes de los dispositivos existentes en nuestras sociedades. En cuanto a eso, valga destacar que los lugares de trabajo se encuentran entre los principales dispositivos productores de subjetividad. Es así que resultan un lugar adecuado para interrogar sobre el valor de *la relación del sujeto al trabajo*, no reduciéndola a la formalidad del empleo, sino ampliando la mirada hasta incorporar en la reflexión el compromiso afectivo y la potencia creadora. Esa amplitud asomó en los dichos de las docentes que entrevistamos:

> *"Me gusta la docencia, pero quiero disfrutar de mi vida y viviendo de lo que me gusta hacer"*
> [Ana María: 8,1]

Si atendemos a los estudios sobre el cruzamiento entre trabajo y salud mental, en especial en torno al así denominado *"bienestar en el trabajo"*, podremos observar transformaciones epocales en los modos de hablar y pensar el tema.

Hubo una primera etapa durante la primera mitad del siglo XX que consistió en identificar lo que sería "peligroso" (en tanto que *"enfermante"*) para el funcionamiento psíquico de los sujetos. Eso llevó a distinguir entre las *condiciones* de trabajo (que tienen impacto sobre la salud del cuerpo) y la *organización* del trabajo (que tiene repercusiones sobre el funcionamiento psíquico).

En una segunda etapa, a mediados del siglo XX, se desplazó el foco desde las enfermedades mentales hacia el *sufrimiento*, distinguiéndolo de la descompensación y de la patología. El punto en cuestión estaba puesto en que las formas clínicas de los trastornos psicopatológicos dependen de la historia singular del sujeto más que de las restricciones organizacionales, mientras que las modalidades del sufrimiento (los "mal-estares") tienen que ver con las características de las restricciones del trabajo.

Una tercera etapa se abrió a partir de los años noventa, viniendo a resaltar las *nuevas formas* de sufrimiento subjetivo asociadas a la transformación de los *modos de organización* del trabajo. Transformaciones debidas a la creciente tendencia global a la terciarización de la economía, a las formas de gestionar, a la masiva irrupción de objetos técnicos inéditos. El foco que se puso sobre las actividades de servicio llevó a tomar en consideración la movilización de la subjetividad hacia un trabajo sobre *"las emociones"* del trabajador. Lo cual se corresponde con un trabajo de *"gestión"* específica, que consiste en establecer prescripciones y evaluaciones regidas por la racionalidad económica, desplegadas por tecnócratas con el propósito de *"moldear"* las subjetividades, ya sea individual o colectivamente. La *"gestión tecnocrática de las emociones"*, es el guante de seda que envuelve a una concepción del mundo reductora de la vida y que se traduce en la exigencia de *"trabajar mal"* (con desconfianza, con miedos, con mentiras, con delaciones); es decir, exigiendo *"mal-estar-(se)"* en una situación *"normalizada"* de *competencia* laboral encarnizada que, para hacerla soportable, acaba *"naturalizando"* el verse obligados a adoptar una posición subjetiva de repliegue defensivo. De ahí el sufrimiento subjetivo experimentado por la confrontación con las condiciones y los modos *"normales"* (en tanto que *normados*) de organización del trabajo. La *"normalidad"* resulta del compromiso entre el sufrimiento y las defensas elaboradas para soportar ese sufrimiento, pero ese compromiso siempre puede acabar desestabilizado, lo que justifica su designación como una *"normalidad que sufre"*.

Valga acotar aquí que los modos insolidarios de trabajo pueden repercutir patologizando a los trabajadores y cronificando sus malestares, debido a la *implicación afectiva* que suponen. Al respecto, el psicoanalista francés Christophe Dejours, expresa con claridad lo difícil que es para los trabajadores el hablar sobre el conflicto afectivo que resulta de la *"gestión emocional"* en el trabajo:

> *"Las causas de la exigencia de trabajar mal son muchas veces difíciles de identificar por los trabajadores mismos y representan una fuente de sufrimiento mayor, cuando se ven obligados a 'apurar' su trabajo, o bien mentir sobre la calidad. El temor a la incompetencia y el sentimiento de realizar un trabajo de mala calidad se ven exacerbados en un contexto de precarización, donde la amenaza de un despido o de la pérdida del empleo concierne a una cantidad cada vez más elevada de individuos. El miedo resultante contribuye a la negación del sufrimiento de los demás, al silencio sobre el propio sufrimiento, siendo el individualismo una de sus formas más corrientes de expresión."* (Dejours, 2014: 30)

Hasta aquí podemos observar que el diseño organizacional influye en el bienestar laboral, dependiendo de la función que el trabajo cumple para cada sujeto particular y lo que cada uno pone en juego en eso.

Lo cual implica atender a los intereses de cada uno en torno a la tarea, pero teniendo en cuenta las lógicas contextuales en las que les es posible articular sus intereses. Esto incluye fantasías, expectativas, atribuciones,

suposiciones sobre sí mismos y los demás, con respecto a sus respectivos roles dentro de una determinada organización laboral.

En tal sentido, ***escuchar cómo narran*** los trabajadores sus interacciones al interior de la organización, permite apreciar cómo utilizan los dispositivos organizacionales para intentar satisfacer algún interés subjetivo. Puede ser por motivos dirigidos a tratar de defenderse de preocupaciones que no soportan, recuperar un sentido perdido, realzar su valía personal, resolver cuestiones que consideran pendientes, y esto por nombrar tan solo algunos de los tantísimos móviles posibles. Atender a las singulares significaciones subjetivas acerca de la *experiencia* organizacional en cada lugar de trabajo, sirve para trazar los rasgos de una *"identidad organizacional"* que ayude a rectificar y mejorar la planificación estructural de las acciones organizativas.

Es que en la realidad cotidiana tales acciones son el resultado de la interpretación de las interacciones y percepciones de los trabajadores respecto de sus respectivos roles y grupos. Esto significa que hay una brecha inevitable entre la organización del trabajo prescripto y la actividad real. Lo cual comporta una dimensión simbólica y narcisista individual que puede oponerse a las prescripciones de las que es portadora la organización del trabajo. En consecuencia, el bienestar laboral pasa por escuchar a los trabajadores, deshacerse de las reglas rígidas que no sean necesarias, organizar juntos unas formas de trabajar que sean más placenteras, y también brindar formación dando lugar a la deliberación y al discernimiento de aquello que a todos nos afecta. Porque el *reconocimiento* y la *cooperación* en situación de trabajo tienen una importancia fundamental respecto de la dinámica de la *identidad* y de la preservación de la salud mental.

Por cierto, el reconocimiento y la cooperación contribuyen a dotar de sentido al sufrimiento en el trabajo que procede de la resistencia al dominio (las cosas no vienen a la cita de nuestras palabras) y de la experiencia del fracaso (cuando las cosas no salen como esperábamos), ambas suscitadas por la confrontación con lo real. La *retribución simbólica* conferida por el reconocimiento desplegado dentro de una dinámica de relaciones de cooperación sostenidas con *"entereza"*, puede contribuir a <u>*transformar*</u> el sufrimiento en placer al favorecer las expectativas subjetivas respecto de la realización de uno mismo en el campo social. Ese es el ámbito de lo que en términos psicoanalíticos se denomina ***sublimación***, en tanto *"actividad socialmente valorizada"*. Es que sublimación significa eso: goce apalabrado, aspiraciones ligadas a la constitución de nexos significantes. Goce apropiado por el lenguaje y transformado en significante de la pérdida, mediante nexos erotizantes y transicionales que lo embalsan, evitan su dispersión y lo hacen subjetivable. El goce faltante, tachado, resulta balizado en el campo del Otro y es allí a donde hay que ir a buscarlo. Así, la sublimación funciona elevando los escurridizos objetos que vamos creando "acá" (en nuestros quehaceres cotidianos) a la dignidad de la Cosa que no cesa de convocarnos "más allá".

Pero no son operaciones simples que garanticen el bienestar… ya que no hay garantías, porque no se trata de un mero acuerdo entre subjetividades en torno a una común medida para evaluar el bien y el mal, sino de una rivalidad entre los goces en la que siempre está en juego el inconmensurable e irrecuperable goce

perdido. Se trata, entonces, de arbitrar una ancestral discordia, tropezando en tensiones dialécticas que cortocircuitan, hacen saltar los tapones, dejando a los sujetos a oscuras en la esquina de las calles del desconcierto y del descontento. Lo cual relanza los procesos, habilita otras búsquedas, invita a empeñarse en intentar nuevos caminos, hasta encontrar una articulación que se ordena como discurso, como palabra dirigida al otro y portadora de goce. Sin embargo, ningún discurso lo atrapa, ninguno agota el universo de significaciones, porque el goce escapa al saber, se escurre entre la batería de significantes, y entonces el discurso se descoloca y la dichosa *"falicidad"* se vuelve a detumescer.

De estas discordias, tropiezos y cortocircuitos en la relación de los sujetos al trabajo, sobre todo cuando transitan un dispositivo de tareas supuestamente *diferentes,* pero que *no hacen diferencia*, han hablado las docentes que llamamos María Eugenia, María José y Anabella:

> *"En la escuela veo problemas horribles… y nadie hace nada. Nadie responde. (…) A mí me gusta mi trabajo, pero no las condiciones en las que tengo que trabajar"* [María Eugenia: 7,8]

> *"En los primeros días de Febrero me llamarán de la Junta Médica. No sé si me quedarán ganas de volver al grado. Encima, yo siempre trabajando en escuelas tan pobres y con docentes que no trabajan tan bien. Yo soy tan obsesiva que me resulta complicado trabajar en lugares como esos. La docencia me insume mucha energía. Me da pena haber perdido las tantas ganas que tenía antes. Me encantaría poder hacer cosas nuevas"* [María José: 3,46]

> *"En la escuela me siento impotente… No tengo ganas de ir a trabajar. Y cuando vuelvo a casa estoy tan amargada que me pongo a llorar y no puedo dormir. El miércoles fui decidida a decirle a la vicedirectora que no quiero trabajar más, pero no lo hice. Entonces voy, pero voy de mala gana. Perdí la alegría"* [Anabella: 10,62]

C.2.- RELACIONES LABORALES.

Hablar de relaciones es hablar de sublimación. Porque sublimar es crear relaciones dignas, deseables. Relaciones elevadas a la dignidad de lo que se aspira a gozar.

Poner la fuerza pulsional al servicio del trabajo cultural pasa por el tramado de pequeñas relaciones cotidianas establecidas en torno a algún objeto convocante, una parcialidad, un rasgo. Un objeto condensador de demandas diversas. Un punto nodal (en el que confluye lo imaginario y lo real) capaz de operar como fuente de identificación simbólica del grupo.

Nos referimos a un objeto parcial erigido como totalidad (como ligazón o discurso hegemónico) y cuya función ortopédica consiste en fungir como elemento unificador de un sistema (un cierto orden de cosas) orientado a estructurar las escenas de la vida escolar. Escenas en las que, según la singular formulación de posición subjetiva de los actores, puedan acontecer relaciones transformadoras que articulen y recuperen la capacidad de gozar.

En tal sentido, consideramos que resulta importante subrayar el valor de las relaciones intersubjetivas en el trabajo, porque la forma en la que son tratados los malestares que aquejan a la comunidad docente en las escuelas no tiene apoyatura en un más allá del juego relacional entre sujetos. No depende de un a-priori ni ideal ni tecnológico, ya que el cuerpo "biográfico" de la comunidad de educadores resulta establecido al interior de la trama relacional.

Pensarlo así tiene que ver con atender a los juegos de significación en los que se pone en cuestión la dinámica relacional que en las comunidades educativas gobierna los enunciados y al modo como los gobiernan. Dicho de otra manera: se trata de poner en cuestión lo referido a la política del enunciado, o sea los efectos de poder propios del juego enunciativo al interior de los dispositivos institucionales. Si se mira bien, se verá sin dificultad que esto es de suma importancia, porque la subjetividad resulta de los aparatos discursivos que le dan forma. Por eso nos enfocamos aquí en los procesos de relacionamiento en los lugares de trabajo.

Téngase en cuenta que en cada trabajo la cuestión de la sublimación está presente.

Cuando se puede aprovechar o tener la suerte de contar con una buena organización del trabajo, la sublimación funciona como la principal forma de transformación del sufrimiento en el trabajo en placer.

Pero cuando los sujetos están forzados a trabajar mal, porque las condiciones son malas, porque están presionados por la productividad cuantitativa contra la cualitativa, entonces las condiciones de sublimación se rompen y el malestar se acrecienta. Allí donde no hay posibilidades de sublimar a través del trabajo, se torna muy difícil conservar la salud mental, y muchas veces hay que desarrollar estrategias muy complicadas para protegerse contra los *ambientes deletéreos* en el trabajo (Cfr. Dejours y Gernet, 2014).

Si bien es cierto que la docencia, como cualquier otro tipo de trabajo, tiene una cuota de sufrimiento que el trabajador asume. También es cierto que, para soportar el sufrimiento, para no volverse loco, lo que hace es tratar de encontrarle un sentido. Por ejemplo, piensa que lo hace sufrir, pero que al mismo tiempo está consiguiendo algo en ese lugar de trabajo, o piensa que está haciendo algo de utilidad social, que sirve para algo, o que el grupo con el cual trabaja es un grupo donde hay buenas relaciones de amistad y compañerismo. Hay en eso operaciones de sublimación.

De ahí las incansables y reiteradas recomendaciones del psicoanalista Christophe Dejours en sus libros, artículos, reportajes, conferencias, según las cuales la mejor manera de prevenir contra riesgos psicosociales, contra las patologías mentales del trabajo, pasa por la convivencia, el vivir juntos, la solidaridad.

Según Dejours (2001) hay dos grandes fuentes relacionadas con la sublimación que hacen a la salud mental en el trabajo, la primera es el vínculo individual con la tarea, pero también está el hecho de poder entrar en un vínculo, en una relación de pertenencia en un equipo, porque esa pertenencia nos remite a un sistema de valores. Cada profesión está estructurada por ciertas reglas, esas reglas de trabajo nunca son meras normas para tratar la cuestión de la eficacia; esas normas de trabajo también organizan los vínculos y los lazos entre los miembros de un equipo. Pero si acaso los dispositivos laborales desestructuran las relaciones vivas en el trabajo, entonces se les hace perder a los trabajadores el beneficio de la ayuda mutua, que no solo se debe pensar en favor de la eficacia, sino también como una ayuda mutua respecto del sufrimiento. Lo que está por verse es si el dispositivo de tareas diferentes constituye en verdad una ayuda para un mejor relacionamiento entre las docentes en el trabajo, o si agrava la vivencia de desamparo y desvalimiento; esto es, la experiencia de inermidad frente a la necesidad, de incapacidad para aliviarla, sin posibilidad de contar con un otro disponible que le ayude a calmarla.

> *"El amor sublimatorio posee la capacidad de tener en cuenta al otro, de considerar al otro como subjetividad. (…) Esta forma de operar… es la base de todos los motivos morales, como sostiene Freud"* (Bleichmar, 2011: 18)

C.2.1.- Sobre la experiencia de discriminación.

Las docentes entrevistadas relataron cómo fue su relación con sus compañeras y directivos, antes y durante su tránsito por el dispositivo de tareas diferentes. Sus relatos nos permiten apreciar que no se abandona la función de encierro que cumple el dispositivo, sino que se obtienen esos mismos efectos por otros medios. Esto significa que las docentes en tareas diferentes han de funcionar como *"advertencia"*, cumpliendo el papel de **ejemplo negativo** para las demás. Es una forma de decirles a las otras lo que no han de hacer.

Que las demás no pidan licencia no significa que se la pasen bien en el trabajo. Lo que sucede es que el malestar no siempre se manifiesta a la manera de síntomas que requieran licencias. En consecuencia, el malestar no se puede cuantificar mediante las estadísticas, por ejemplo, de "docentes en licencia". Pero se puede cualificar la existencia de *estrategias colectivas de defensa,* que se ponen en juego como recurso defensivo para afrontar lo insoportable del trabajo. Esas estrategias se construyen y se sostienen mediante el relacionamiento entre docentes.

El psicoanalista francés Christophe Dejours, en *"La banalización de la injusticia social"* (2013) las describe como mecanismos protectores sostenidos colectivamente para no volverse locos en el trabajo, haciendo aceptable lo que no debería serlo. Dejours explica que esto se consigue mediante una *desensibilización*, con la cual no solo se intenta hacer tolerable el sufrimiento psíquico, sino también el sufrimiento ético resultante de tener que obrar en el trabajo de unas maneras que serían moralmente reprochables por ellos mismos en otros ámbitos de sus vidas. Según Dejours, las estrategias colectivas de defensa evitan poner en peligro la fuente de trabajo, de la cual dependen ni más ni menos que sus condiciones materiales de existencia.

Dicho llanamente: entre todos se las arreglan para tratar de aguantar con indiferencia, con tal de no tener que llegar a perder el trabajo. De ese modo, las estrategias colectivas de defensa procuran funcionar como la *"auto-medicación"*; es decir, desensibilizando para garantizar la *"soportabilidad"* psíquica en el trabajador de lo que hay de *"insoportable"* en el trabajo. Sin embargo, no se puede vivir a la defensiva. Las defensas fallan.

> *"Yo estoy en tareas diferentes y con ganas de renunciar si acaso me quieren mandar de nuevo al aula… Pero, para colmo, mi marido es Director en una escuela privada en la que los dueños se manejan muy arbitrariamente y lo presionan mucho. Entonces quiere renunciar a su trabajo en esa escuela, porque está cansado y repodrido de trabajar renegando con la patronal y con docentes miedosos y cobardes. No logra que eso le resbale. Está muy nervioso. Voy a tratar de que mañana se quede en casa a descansar. Porque yo creo que no está bueno renunciar así. Después se va a sentir mal. Obviamente que nos preocupa el tema de la plata, pero bueno, eso después se verá"* [María José: 2,35]

Por otra parte, en los mecanismos de defensa colectiva hay un aspecto que aquí nos interesa de manera particular, y es que la *desensibilización* con la que unas docentes tratan de hacer soportable su trabajo tiene consecuencias relacionales negativas para con las compañeras *"sensibles"* que mal soportan haciendo síntomas. Se trata de relaciones *"estigmatizantes"* para con quienes transitan el dispositivo de tareas diferentes. Estigmatizar es imputar algo a alguien con lo cual se consigue una disminución de su prestigio social, lo cual incrementa el dolor.

"Me doy cuenta de que me cuesta relacionarme con muchas de mis compañeras. Las maestras son de decir una pelotudez tras otra y son muy chusmas. Hay mucho chusmerío barato. Lamentablemente, no puedo sacarles los chicos a esas irresponsables" [María José: 3,42]

"Me voy a ir a hacer tareas diferentes a otra escuela, porque en la que estoy hay cada vez más docentes en tareas diferentes y ya hay mucho manoseo; encima, unas se sienten por encima de las otras. ¡Hay gente complicada! A las docentes de mi escuela las escucho sacar el cuero y eso me hace mal. Me hace mal el estar entre gente así. Son muy hipócritas. Necesito cambiar de ambiente" [María José: 4,48]

Retomando a Dejours (2013) diremos que las docentes *"estigmatizadas"* por sus compañeras se enfrentan a dos tipos de dificultades subjetivas en las relaciones laborales:

1.- La culpa marcada por "las otras", que es el efecto subjetivo del juicio de desaprobación proferido contra ellas, al resultar señaladas hasta por sus compañeras como una carga y una amenaza para el sistema.

2.- La vergüenza frente a la mirada condenatoria de otras docentes igual o más atareadas que ellas y no favorecidas por algún dispositivo que les alivie el peso del trabajo. En esas miradas fustigantes se tensa un narcisismo de pequeñas diferencias que se manifiesta en diversas formas de agresividad y encono.

De hecho, durante las entrevistas observamos que con tan siquiera mencionar la situación de quienes pasan a tareas diferentes por padecimiento subjetivo a causa del trabajo escolar, se suele desatar una reacción de distanciamiento o indignación por parte de quienes parecen incapaces de sensibilizarse ante sus propias compañeras que sufren por el trabajo. La docente que llamamos Teresa incluso habla de vituperio.

"Hay compañeras que están haciendo tareas diferentes en las que no se sienten satisfechas con lo que les mandan hacer, ni siquiera bien tratadas por sus propias compañeras. Eso pasa porque no circula la interrogación sobre la subjetividad, sino el desprecio" [Teresa: 23,14]

En las entrevistas observamos que la narrativa de las docentes en tareas diferentes respecto de las relaciones con sus compañeras de trabajo da cuenta de actitudes estigmatizantes que funcionan como marca inicial desde la cual toman pie para justificar actos discriminatorios que, en distinto grado, tienden a intensificar la experiencia de desamparo: oprobio, segregación, desprotección, despojo, expulsión.

"En la escuela tengo que tratar con mis compañeras y algunas son malas personas. Unas mandonean y otras buchonean. Por no faltarle el respeto a mis compañeras, yo me callo y me lo guardo para mí. Pero eso al final me desborda. Yo quisiera estar bien con mis compañeras. (…) Mis compañeras son muy de llevar y traer y de complotar. Algunas hasta rivalizan con la directora. (…) No tengo ganas de ir a trabajar. Lo que pasa es que el otro día se armó lío en la escuela, porque hay acusaciones entre compañeras. Hay mal clima de trabajo. No tengo ganas de cruzarme con ellas. Me ponen muy mal. Muchas de mis compañeras pasan por sobre la directora. Es un clima muy agresivo. Yo no voy a permitir que una compañera me pase por arriba" [Adriana: 13,1.5.9]

"Me tiene muy inquieta la presencia en la escuela de docentes que se toman atribuciones que no les corresponden. Se quieren llevar a todo el mundo por delante y no es así. Se tienen que ubicar" [Adriana: 13,21]

"Estoy saturada de la escuela. Hay mucha tirantez y rivalidades. Esas rivalidades me sacan. No nos ponemos de acuerdo. Hay muchos celos. Nadie te ayuda. Nadie te reconoce lo que hacés. Yo no me voy a matar por la escuela. Son cosas que una acumula y que a mí me cansan. Ya no me callo más. No me lo banco más" [Adriana: 13,34]

"Hay dos o tres compañeras nuevas que son unas negras peladoras y muy villeras, pero yo ya tengo mi lugar en esta escuela y no me voy a dejar pisotear por unas recién llegadas. Son difíciles de tratar" [Adriana: 14,59]

"En esa escuela todas te quieren pasar por encima. Si mis compañeras se quieren hacer las pobrecitas, muy bien, que ellas hagan lo que quieran, pero yo no. Encima, mis compañeras me tratan de mala compañera" [Adriana: 14,60]

"Yo no quiero que una compañera me venga a dar órdenes, porque para eso tengo de superiora a la directora. Yo tengo que saber dónde estoy parada y ya está. Yo no quiero que me pasen por encima" [Adriana: 14,65]

"Tengo un problema serio con una compañera en la escuela. En un momento de discusión me dijo 'forra y buchona', pero me contuve y no le contesté. No sé cómo hice, pero me controlé. Solo

le contesté: 'vos sos una vaga'. Después de eso no nos hablamos por varios días. Pero al final vino y me pidió disculpas" [Adriana: 15,67]

"Es evidente que hay que trabajar con los relatos de las compañeras. Relatos sobre los problemas vinculares con las otras docentes. Porque muchas no saben ubicarse en el rol y función. Y otras se alzan como dueñas de tu vida si es que estás en tareas diferentes. Por eso creo que hay que regular las tareas diferentes, porque hay un vacío en eso" [Teresa: 24,27]

Situaciones tan desagradables suceden cuando los sujetos que sufren por su relación con el trabajo se ven obligados a desalojar la expresión pública de su propio sufrimiento. Por ese camino se corre el riesgo de acabar situado en una posición de indisponibilidad e intolerancia frente a la percepción del sufrimiento ajeno. De manera tal que decae la empatía, la disposición de sí para la responsabilidad por el otro. Lo que sucede es que por intolerancia afectiva para con sus propios impulsos agresivos, el sujeto reacciona aislándose frente al sufrimiento ajeno mediante actitudes de indiferencia y menosprecio, pero, en definitiva, termina adoptado una posición de tolerancia frente a aquello que a él y a los demás les provoca sufrimiento en el trabajo.
Es así como, interrogada durante la entrevista sobre el riesgo de cronificación y agravamiento de los malestares a causa de la discriminación entre compañeras, la docente que denominamos Mirta nos comentó:

"Si, por supuesto que eso pasa... por el trato de las propias compañeras. Nadie sabe nada del otro, pero lo primero que piensan es 'esta está pirucha'... o también 'esta no quiere trabajar'. Te ponen el cartel y listo. Eso a las que tienen problemas psicológicos les hace peor, por el trato tan despreciativo que les dan. Es horrible que tus propias compañeras te traten como que una va a tirarse las horas para cobrar sin trabajar. Una amiga mía me dijo que ni bien me conoció pensó que yo era una vaga que no quería trabajar. Cuando me dijo eso todavía no éramos amigas, nos hicimos amigas después... y entonces, cuando ya éramos amigas, me dijo: '¡Qué equivocada que estaba con vos!'. Tiempo más adelante ella misma también terminó en tareas diferentes. Por eso te digo que lo que les pasa a muchas docentes que van a tareas diferentes porque tienen problemas psicológicos, es que se ponen peor... porque ni sus propias compañeras las ayudan" [Mirta: 17,16]

C.2.2.- Sobre cuestiones de género.

En las entrevistas han sido muy pocas las alusiones directas a cuestiones de género, pero algunas han surgido. Sin entrar aquí en precisiones de mayor alcance teórico, comenzaremos diciendo en pocas palabras que el sexo es una categoría anatómica, mientras que el género es una categoría social que remite, en primer lugar, a posicionamientos en el mundo intersubjetivo. Eso equivale a decir que la captura de lo sexual en la identidad de género no debe nada a la anatomía ni a la fisiología. No hay ninguna naturalidad en la identidad de género. Es fantasmática, enraíza en lo más profundo de la constitución subjetiva. Lo que queremos señalar aquí es que el género compete a lo social y no a lo sexual, y que cualquier proceso de reposicionamiento subjetivo se realizará secundariamente, por intermedio del trabajo de *traducción* realizado por cada sujeto a partir de los mensajes que le son dirigidos, por la familia y por la escuela y por las relaciones sociales de trabajo.
Para comprender esto conviene no perder de vista que la *asignación* de género comienza desde temprano con la declaración del nombre y del estado civil, pero también se mantiene fuera del círculo familiar, en ocasiones con mucha crueldad y especificidad, por relación a lo que se juega en *"el socius"*. Por ejemplo, al ingresar a la escuela cada uno es conminado por el grupo a *situarse* en un género y a *distinguirse* del otro. Luego, la asignación continúa por otras vías, generalmente discriminatorias, en el mundo de los adultos, al ingresar al mundo del empleo y del trabajo.

Aunque es evidente que las relaciones de género están cambiando desde hace más de un siglo y medio; sin embargo, las miradas sexistas permanecen incluso entre las mujeres. Se modifican, pero no desaparecen ni siquiera en los lugares de trabajo mayoritariamente ocupados por mujeres, como es el caso de la docencia, que es un trabajo altamente feminizado.
Decimos que el sexismo se modifica sin desaparecer porque en el trabajo los sujetos no solamente se enfrentan a las resistencias que les llegan desde el exterior, sino también a las que les vienen del interior de sí mismos. Es así como, si el trabajo es una magnífica ocasión de transformar la realidad y a sí mismo, también lo es de dar batalla contra la propia resistencia a transformarse. Lo que sucede es que la subjetividad no se reduce a la placentera experiencia de sentirse cambiar y estarse a gusto con eso. También es experimentar la dificultad de operar sobre uno mismo. Es experimentar que el sujeto no es amo en su morada, así como no lo es en el mundo. En tal sentido, no resulta extraño que algunas docentes entrevistadas articularan un discurso congruente con los planteos feministas de la época, pero que, a la vez, dejaran caer al pasar comentarios sexistas como estos:

> *"No es fácil trabajar en la escuela con tantas mujeres. Con los hombres es cero conflictos, pero lamentablemente solo hay tres"* [Adriana: 14,64]

"El mundo docente es básicamente femenino y por eso es muy susceptible" [María José: 2,35]

Además, hay que tener en cuenta que la experiencia de trabajar implica toparse con las relaciones sociales y la dominación, porque el trabajo no se despliega solamente en el mundo objetivo y en el mundo subjetivo, sino que también lo hace en el mundo social. Y las relaciones sociales de trabajo son relaciones de género que tradicionalmente tienen en su centro la dominación masculina. Al respecto valga señalar que, según las investigaciones realizadas por Dejours (2014) la noción de *"virilidad"* ha sido históricamente construida por los hombres en relación con el trabajo y sobre todo *para* el trabajo, entendida como *"fortaleza"* para soportar el dolor e infligirlo con indiferencia ante el sufrimiento ajeno. De ahí que en los lugares de trabajo se tienda a exigir a las mujeres que se *"virilicen"*, teniendo que trabajar el doble de duro y soportando lo que sea para demostrar que son buenas en lo que hacen. Una de las docentes entrevistadas se expresó contra esa idea:

> *"Nos criaron mal a las mujeres, como si nos tuviéramos que hacer cargo de todo. Yo no me voy a hacer cargo de todo"* [María José: 4,43]

Esto resulta relevante para nuestra investigación, de cara a los riesgos psicosociales de las mujeres en el trabajo docente, y en atención a sus solicitudes de *licencia por atención de familiar a cargo*, ya que en su mayoría están sometidas a diarias y agobiantes situaciones de carga física y mental por *"doble presencia"* en tareas por momentos superpuestas de orden laboral y doméstico. En efecto, no se ha de perder de vista que las tareas de cuidado, como la atención de un familiar anciano o enfermo, el embarazo, los hijos, suele recaer sobre las mujeres y, encima, muchas de ellas son sostén de hogar.

C.2.3.- Sobre los directivos.

Las docentes entrevistadas nos ofrecieron comentarios sobre su relación con quienes ejercen la función de coordinar los procesos de construcción y realización de los proyectos escolares. Hablaron sobre su relación laboral con los directivos. Algunas puntualizaron la cerrazón de los equipos de gestión institucional, acentuando la existencia de brechas muy profundas entre las docentes y los directivos.

> *"Un grupo de nosotras somos amigas incluso fuera de la escuela y eso a los directivos no les gusta. Hubo una reunión con los directivos y algunas de mis compañeras hasta se largaron a llorar en la reunión. Es demasiado dramatismo inútil. Si total no se puede cambiar a los directivos.*

No se le pueden pedir peras al Olmo. Algunas docentes a los directivos no los saludan o les contestan mal" [Anabella: 10,88]

Otras hablaron de los vaivenes y dificultades de integración psicosocial con los directivos, poniendo énfasis en la emergencia de conflictos interpersonales que inciden en el grado de cohesión, integración, espíritu de cuerpo y, en última instancia, de rendimiento. Favoreciendo de ese modo el despliegue de situaciones enojosas y confusas que obstaculizan la posibilidad de hacer cambios valiosos en el día a día del trabajo en las escuelas. Esto resulta particularmente intenso en directivos con un estilo de gestión rígido y estático, que nada más consiste en el control y administración de rutinas.

"Estoy muy mal. La directora es muy dura. Hablé con ella y trató de consolarme y aconsejarme. Mientras hablaba con ella me agarró una crisis de llanto que no podía parar" [Adriana: 13, 35]

"En la escuela hay una directora nueva que es malísima. Hizo una reunión y sentí que nos trató de manera despectiva. Nos dijo: 'Ustedes tienen que cumplir con lo que yo les ordeno, porque yo estoy acá para hacer cumplir la ley'. (…) Esta directora es tan legalista que le dicen soberbia y maltratadora. (…) No quisiera volver a la escuela, porque ya no soporto a esta nueva directora. Es muy exigente. (…) La directora me llamó y me dijo que tengo que tener en claro que ella y yo no estamos en pie de igualdad, porque la directora es ella, pero que querría que nos llevemos bien y trabajemos juntas. (…) Conmigo es como que la directora quiere hacer las pases, pero yo no puedo. No puedo porque veo que hay algo en ella que no me llega. No la veo sincera y, además, nos hace hacer cosas que no corresponden. No me quiero enganchar con la locura de esta escuela, porque después me voy a mi casa con dolor de cabeza. (…) En la escuela nos usan y nos tiran, es mi forma de ver. (…) La directora me hizo comentarios sobre una compañera, pero yo le dije que no quiero que andemos con cuentos" [Adriana: 14,52-65]

Cuando el estilo directivo resulta establecido desde un enfoque técnico y normativo, las docentes en tareas diferentes quedan fuera de foco… Entonces, ¿qué hacen con ellas? Pues lo que hacen es postergarlas hasta que quedan relegadas a hacer tareas marginales, no ligadas a lo pedagógico. Así se acalla a la anomalía.

"En el taller muchas compañeras hablaban del maltrato que recibían de las directoras y de otras docentes. Por ejemplo, las mandan a atender la puerta o a limpiar los baños. A otras las mandaban a hacer los mandados de la directora. A una compañera la mandaron a un cuartito perdido y en desuso. Pero podrían hacer otras cosas, por ejemplo: trabajar en la biblioteca o

acompañando a las docentes. Por eso muchas, aun estando en tareas diferentes, se tomaban licencias, porque las trataban mal" [Mirta: 16,9]

La emergencia de los conflictos interpersonales, según señala Avendaño (2021), debe tomarse en cuenta como señal de que algo está sucediendo en el seno de la organización, con referencia al no reconocimiento del valor del trabajo colaborativo.

"Estoy muy mal de ánimo. Mis directivos no me apoyan. Siento como que todo en esa escuela está librado al azar… Nadie hace nada. Nadie responde" [María Eugenia: 6,6-7]

"En la escuela hay situaciones incómodas. Hay cosas que no nos gustan de los directivos. Hubo una reunión plenaria y les planteamos a los directivos que no nos sentimos respaldadas por ellos. No nos sentimos reconocidas. Al terminar la plenaria quedó un clima de mucho malestar" [Anabella: 10,87]

Por el contrario, algunas de entre las docentes entrevistadas manifestaron lo beneficioso que les ha resultado el poder estar en relación laboral con directivos que, desde un enfoque situacional, dan importancia a las condiciones de trabajo referidas a la experiencia de satisfacción y realización personal. Particularmente en lo que tiene que ver con formas de trabajar que involucren aspectos referidos a las alternativas para su desarrollo como docentes, ligadas a las oportunidades de participar, de sentirse pertenecientes a la comunidad educativa y contenidas por ella.

Sin embargo, las docentes en tareas diferentes lamentan que desde la Junta Médica sigan sosteniendo la mirada del viejo paradigma burocrático de gestión, y no tomen en consideración la complejidad de los nuevos escenarios emergentes de la micropolítica de la vida escolar.

"Los directivos están muy conformes con mi trabajo en tareas diferentes y son muy respetuosos conmigo, pero en la Junta Médica no les piden informe a los directivos" [María José: 4,56]

"La Junta Médica emitió dictamen. Me consideran 'curada' y me mandan al aula. La semana que viene tengo que estar dando clases. Primero me embolé. Después dije: ¡renuncio! Y cuando llegué a la escuela los directivos me pidieron que por favor no renuncie. Me dijeron que haga lo que quiera con los chicos, pero que no renuncie" [María José: 5,62]

D.- ¿<u>Qué mirada sobre "aspectos silenciados" del dispositivo despliegan en sus narraciones las docentes</u>?

Lo que llamamos aspectos *"silenciados"* refiere a experiencias, perspectivas y problemas que son ignorados, minimizados o excluidos, por resultar incómodos o tabúes para los miembros de una comunidad, incluyendo aquellos aspectos que tienen que ver con la salud mental de las personas.

Los aspectos silenciados están estrechamente relacionados con actitudes y gestualidades en el quehacer escolar que refuerzan las relaciones sociales de discriminación y exclusión. En consecuencia, resulta importante reconocer y abordar los aspectos silenciados en una comunidad educativa para tratar de lograr una mayor inclusión, equidad y justicia social. Esto implica escuchar y valorar las voces y perspectivas de los docentes, así como trabajar para identificar y desafiar las barreras que impiden que algunos participen plenamente en la vida social y política de la comunidad.

Algunos ejemplos de aspectos silenciados en el ámbito laboral de la docencia pueden incluir:

1.- *La diversidad cultural y lingüística de los docentes*. Pueden sentir que su identidad y experiencia no son apreciadas en la comunidad educativa donde trabajan.

2.- *Las perspectivas de género y orientación sexual de los docentes*. Pueden enfrentar discriminación y acoso, además de percibir que su trabajo tal vez resulte subestimado o incluso cuestionado.

3.- *La diversidad de habilidades y estilos de enseñanza de los docentes*. Pueden encontrar dificultades al tener habilidades y estilos de enseñanza que no se ajusten a un molde preestablecido.

4.- *La salud mental y el bienestar de los docentes*. Quienes padecen malestar subjetivo pueden sentir que su experiencia no es valorada o reconocida en la comunidad y pueden enfrentar barreras para acceder a los recursos y apoyos necesarios.

Abordar los aspectos silenciados en el ámbito educativo conlleva el tomar medidas para asegurar que todos los docentes se sientan acogidos en la comunidad. Esto implica la implementación de políticas de cuidado que protejan a los docentes y que les brinden los apoyos más convenientes, en especial a quienes lidian con problemas de salud mental. Además, se deben crear espacios de diálogo y reflexión para que los docentes puedan compartir sus experiencias y perspectivas y ser escuchados de manera significativa.

Entonces, tomando en consideración estas puntualizaciones, diremos con relación a la pregunta aquí planteada sobre *los decires que permanecen sin decirse en lo que está dicho* con relación al dispositivo de tareas diferentes, que en las entrevistas realizadas dimos con un sugerente material referido a las categorías: *"dispositivo gubernamental"* y *"trabajo comunitario"*. Esta parte del material narrativo guarda relación con variables de nuestra hipótesis de trabajo referidas a los *modos* ***institucionales*** *de tratamiento* del malestar docente, lo cual nos remite al aparato estatal y a las relaciones formales de cooperación entre trabajadores al interior del sistema.

En tal sentido, sus dichos tienen que ver con los problemas estructurales del sistema educativo y la posibilidad de generación de *"espacios otros"* dentro de la arquitectura del sistema. Eso nos remite a la noción foucaultiana de *"heterotopía"*. Noción con la cual nos referimos a unos espacios (culturales, institucionales y discursivos) que tienen dentro de sí poderes, fuerzas, ideas, regularidades o discontinuidades, que se pueden clasificar según el tiempo o el lugar al que pertenecen y que abren la posibilidad de crear nuevos espacios con sus propias lógicas de articulación.

Al respecto, en el testimonio de las docentes entrevistadas resulta interesante observar que las críticas que realizan al sistema en su conjunto enlazan con su propio malestar subjetivo. Lo cual nos invita a *"leer"* el malestar como un *"mensaje"* a decodificar, en vez de empeñarnos en normalizar los modos de silenciar la *"anomalía".* Desde ese punto de vista, se verá en los testimonios ofrecidos que los malestares pueden venir a funcionar como una brújula para orientar la acción política.

D.1.- ESTADO:

El aparato estatal funge como garante legal del acceso de la población a los diferentes niveles del sistema educativo, poniendo así en ejercicio el derecho a la educación. Esto implica que opere como árbitro y rector, configurador de una formación discursiva normalizante, orientada a demarcar un adentro y un afuera de lo que se ha de considerar aceptable en la vida escolar ordinaria. Enuncia las normas de actuación que condicionan el tránsito cotidiano de las docentes en el territorio escolar. Tal es, en lo básico, el modo en que un dispositivo del poder opera sobre los cuerpos y construye subjetividad. Sin embargo, no es un accionar tan lineal como podría parecer. Es más complicado. No opera en una sola dirección ni sobre una pulida superficie plana.

En la práctica social concreta, el aparato estatal se compone por un conjunto de poderes públicos en distintos ámbitos territoriales, que funciona a partir de la interpretación de las relaciones de poder que en cada lugar hacen los empleados públicos encargados de ejercer el poder estatal. En tal sentido, funciona como un entramado de instituciones, prácticas y teorías interrelacionadas. Esa interacción se da entre lo narrativo (lo que se dice) y lo practicado (lo que se hace a partir de lo que se dice) viniendo a configurar el orden espacial de las escuelas como un archipiélago de formas materializadas de discurso. Unas formaciones discursivas en las cuales se entrecruzan los decires legitimados con los de otras narrativas a las que les cabe la posibilidad de desidentificarse de los discursos normalizados, haciendo lugar a la incorporación de otras formas de experiencia. Porque se trata de otros decires que son expresión de otros espacios discursivos en la vida escolar: espacios heridos, detractores, contestatarios, utópicos, conflictivos, disidentes, transgresores, rupturistas. Enfrentados al orden imperante y potencialmente capaces de corporizar experiencias de desestabilización, propiciadoras de transformaciones.

Eso son las relaciones discursivas heterotópicas: *lugares alternos del lenguaje*, hechos de una combinación heterogénea de narrativas y de prácticas cotidianas que confrontan al orden narrativo que les rodea y que por eso quedan fuera de lugar. Fuera de lo razonable, silenciados en el lugar de lo no-dicho.
Siendo espacios de tensión, configuran *lugares diferenciales* que hacen legible el orden naturalizado, lo incomodan, lo impugnan, lo problematizan y reorganizan el poder. Tienen el potencial de producir efectos transformadores en la existencia cotidiana, formas alternativas de organización, un modo distinto de ordenar las cosas.

El aparato burocrático del Estado acondiciona en los márgenes del sistema los lugares-otros (extra-ordinarios) como espacios reservados para aquellos cuyo comportamiento representa una desviación con relación a la norma exigida. El dispositivo de tareas diferentes es una heterotopía confluyente y yuxtapuesta en la topía escolar. Un espacio para relocalizar cuerpos incompatibles e indóciles. Un lugar donde aislar a las docentes anormales del espacio normal que las rodea, como mecanismo para intentar reciclarlas.
Es que el cuerpo es una topía implacable de la que no es posible sustraerse y que no se deja reducir tan fácilmente, como si fuera un mero receptor pasivo de las operaciones del poder. Esto significa que se puede encerrar a los cuerpos en el dispositivo de tareas diferentes, pero en virtud de la complejidad y del carácter difuso de las relaciones de poder, la sujeción de los cuerpos nunca llega a ser ni completa ni absoluta. Es que, en última instancia, algo siempre elude la difusión del poder y se expresa como indocilidad y resistencia.
Es decir que, eventualmente, un dispositivo como el de tareas diferentes se puede convertir en una *experiencia heterotópica*, en un escenario de des-sujeción y resistencia, viniendo a ser un "lugar-otro" desde el cual el poder puede ser resistido. En efecto, el poder que se introdujo en un cuerpo queda expuesto en ese cuerpo y desde ahí puede emerger contra el poder. Ahí reside la resistencia: en la corporeidad. Reside en la condición no solo tópica, sino heterotópica del cuerpo, en tanto que lugar-otro donde lleguen a instalarse utopías des-sujetantes que permitan la impugnación del orden subjetivante en el que el sujeto se encontraba. Lo cual supone la comprensión del cuerpo como lugar de transgresión de los límites de lo considerado normal, a partir de una experiencia de relación reflexiva y problematizadora consigo mismo.
A su vez, téngase en cuenta que el poder no es algo negativo y que la resistencia no es una negación del poder. Esta también puede ser productiva, afirmativa y aun usar las mismas estrategias y técnicas del poder. Eso significa que la resistencia debe organizarse y diseminarse, para poder producir cambios.

D.1.1.- Sobre el sistema educativo.

La *"banalización del mal-(estar)"* existe como exceso de normalidad. Se da ahí donde unas supuestas *"buenas personas",* incluso algo anodinas e insulsas en apariencia, se hacen instrumentos conscientes y serviles de un sistema de gobierno, nada más que porque este les parece formalmente coherente, correcto, lógico, prolijo, ordenado, racional. No se lo cuestionan, sino que tan solo lo acatan. Tienen oídos sordos para lo que suene como que *"no anda"* en el sistema educativo. Al modo neurótico *"no quieren saber nada de eso"*. En todo caso, están muy de acuerdo con que todo lo que no anda se aparta y ya está. Para eso, el dispositivo de tareas diferentes les resulta un trastero muy conveniente. Que se las aguanten ahí un tiempo y tal vez algún día vuelvan al aula o se vayan, pero que ya no molesten. Lo principal es que no resulten alteradas las condiciones de existencia de los discursos que reglan y ordenan el sistema. Lo dicho, dicho está: el saber determinado (aquello de lo que se puede hablar) no se toca. El poder necesita que el sistema de enunciados aceptables se preserve, porque la episteme ha de sostener la operatividad de los dispositivos.
Sin embargo, las docentes entrevistadas nos han dicho cosas muy interesantes respecto de lo que permanece impensado en el sistema. Nos lo han dicho desde el dispositivo de tareas diferentes, que es donde el poder estatal y el saber médico hegemónico se imbrican para sujetarlas a examen y darles trámite en un proceso de selección y exclusión disciplinaria. Es que el poder se ejerce asignando lugares: agrega o segrega.

> *"Siento que la escuela se convirtió en policía. Como que se trata de tener a los pibes adentro para que un pobre no le robe ni lo mate a un rico. No quiero ser parte de eso. No lo puedo hacer más. Me cansé. (…) Ya no tengo ganas de volver al curso. Ni de estar adentro de la escuela. No me hace bien. Relacionarme con esa gente no está bueno. Me enojo mucho dentro de la escuela. No me sale ponerle onda"* [María José: 1,21-22]

> *"No creo que el sistema me quiera cuidar. Creo que me mandarán al aula y, si no, chau… estás afuera"* [María José: 2,27]

> *"Ya no quiero volver al grado… Esto agota a cualquiera. No es mi culpa, es que el sistema te puede y no se hace cargo de lo que provoca"* [María José: 3,42]

> *"Me mandaron notificación del Ministerio de Educación con tareas diferentes por seis meses, por incapacidad parcial. Pero cuidándose en aclarar muy bien que eso no es imputable al servicio o posterior a mi ingreso. El sistema es una picadora de carne. Pero conmigo eso no va. Yo voy a zafar de eso"* [María José: 4,52]

El sistema formal no es precisamente acogedor. El estilo burocrático de administración de los lugares de trabajo no aloja, desampara. Hace que ahí donde una docente podría sentirse a gusto con lo que eligió hacer, acabe sintiéndose sola y vulnerable.

> *"Terminé el día destruida como si me hubiera pasado un camión por encima"* [Anabella: 9,28]

> *"En la escuela hay muchos problemas… Más que los que caben en lo que está escrito en la normativa ministerial. Estoy cansada de que haya más problemas que soluciones. Eso hace que te quede la sensación de estar luchando contra una pared. Y eso desgasta mucho. Me genera muchísima incomodidad"* [Anabella: 10,83]

Lo que hay regularmente en el sistema es una especie de nivelación de los discursos, que opera por exclusión. Los discursos-otros (los decires "locos", los dichos deslocalizados de la episteme aceptable) no pueden circular, pues son considerados como palabras nulas y sin valor, que no contienen ni verdad ni importancia. Lo que sucede es que su circulación resultaría peligrosa o cuanto menos incómoda, pues enrarecería las condiciones de aparición, crecimiento y variación del discurso del sistema. Sería como un desfase que daría expresión a los decires que están articulados silenciosamente allá lejos. Lejos de la materialidad de los normativos dichos oficiales.

> *"Las condiciones materiales determinan tu salud, y en este sistema la vida subjetiva está postergada tras lo material"* [Teresa: 23,15]

> *"En el Ministerio de Educación… desde el lugar del poder, hay maltrato. Porque tratan al docente en tareas diferentes como 'anomalía'; pero, en todo caso, sería una anomalía que da cuenta de otra anomalía. Entonces terminan resolviendo todo desde lo administrativo. Y así se pierde de vista la subjetividad y se quiebra la trama vincular. Y salud mental es una trama comunitaria"* [Teresa: 23,22]

> *"Con relación a las tareas diferentes hay una dimensión política y económica... yo creo que el Gobierno va a tratar de disminuir las tareas diferentes por ajuste... para no pagar más sueldos. Pero vos fijate que IAPOS, por ejemplo, solo sostiene económicamente algunas terapias... y en el caso de los psicólogos solo cubre pocas sesiones y con coseguro. ¿Qué pasa con el espacio subjetivo de los trabajadores? ¿Nadie se cuestiona eso?"* [Teresa: 23,26]

"Cuesta mejorar el lugar de trabajo en las escuelas. Fuimos al Ministerio de Educación a reunirnos con los funcionarios de recursos humanos y, si bien te escuchan y te dicen que lo van a ver, después la cosa queda ahí nomás. No se avanza nada" [Mirta: 17,12]

"En el Ministerio de Educación no hay proyecto de gestión de recursos humanos. Por ejemplo, en el Ministerio de Educación no hay gestión rápida para hacer 'corrimiento de excepción', para poner a salvo a docentes fajadas por los padres. Entonces, esas docentes van al Rivotril y al psicoterapeuta, para poder seguir yendo a trabajar" [Adrián – info: 1,2]

Lo que sucede es que el sistema educativo, si bien ya no es el de otrora, con formas remozadas sigue insistiendo en formar docentes debidamente normalizados que sobre todo pongan en ejercicio el *ejemplo* (que sean modelos de conducta) y la *capacitación* (que transmitan saberes y comportamientos útiles para las exigencias del discurso tecnocientífico y mercantil). El acento no recae en la función del docente como operador para la asunción de un *estatuto de sujeto* definido por la relación de uno para consigo, en la que el *"magister"* (en tanto que otro) intervenga como mediador. Mediador en orden a ayudar a producir en los estudiantes un lazo novedoso que les permita incluirse en otro discurso y venir a ser testigos de sus propios relatos de vida (cfr. Foucault, 1994: 58). Algunos docentes se esfuerzan en hacer del aula un lugar-otro donde intentarlo, pero el sistema no afloja. A la postre, la insistencia disciplinaria del dispositivo educativo produce efectos en el docente mismo. El orden burocrático del sistema avasalla y deja al docente como a la intemperie, desamparado del abrigo que debería brindarle la relación con el otro. Le deja desvalido. Por eso la Ps. Silvana Lagatta, coordinadora de los talleres de AMSAFE-Rosario con docentes en tareas diferentes, nos comentó sus diferencias de enfoque para con algunos investigadores que han abordado este tema *"con un perfil más ligado a los 'factores de riesgo'. O sea, su perspectiva de trabajo fue más empirista. (…) En cambio yo articulo con el concepto de 'desamparo', de Donald Winnicott. El desamparo primordial. El desamparo del sujeto viviente. Utilicé ese analizador para poder pensar el contexto donde se produce el malestar docente. Para poder sacarlo del eje del 'burnout' y poder poner el eje en la cuestión del afecto puesto en juego en el lazo social"* [info: 2,1.3]

Nos parece muy atinada la invitación de Lagatta a pensar el *"contexto"* de producción del malestar de los docentes en el sistema educativo abordándolo por fuera de un enfoque empirista. Lo cual, desde el enfoque por nosotros adoptado nos lleva a considerar esa noción desde la perspectiva de Jacques Derrida.
Según Derrida (cfr. Ferrero 2009: 80-87) el contexto es entendido como el despliegue de un sistema de signos considerados pertinentes (marcas, huellas instituidas), lo cual es ya una deriva escritural, un encadenamiento

en el que cada sujeto ha de realizar sus propias inscripciones. El contexto, entonces, es el *conjunto de presencias* que organizan el *momento* de inscripción. Todo el medio ambiente, el horizonte de experiencia y la intención, el querer decir, que anima la inscripción en un momento dado. Pero lo interesante de esto es que ningún contexto puede cerrarse sobre sí, no es una unidad de identidad consigo. Porque cada inscripción comporta una fuerza de ruptura con su contexto, una alteración de la cadena debida al injerto de nuevas marcas diferenciales. Marcas separadas, espaciadas, diferenciadas y diferidas respecto de su pretendida producción u origen. Es decir que viene a constituir nuevas cadenas significantes en un juego de diferencias sin clausura. Para Derrida la *"différance"* (neologismo que articula la diferenciación y el diferimiento) es el movimiento deconstructivo que se despliega en la *"archi-escritura"* (en el *contexto* cultural, epocal) no como mera articulación de operaciones lingüísticas sumisas al logos, sino como articulación de toda experiencia en general. Lo cual permite poner el eje, como afirma Lagatta, *"en la cuestión del afecto puesto en juego en el lazo social".* Entendiendo por *"afecto"* el efecto de lo que afecta al sujeto. Y lo que le afecta es el lenguaje embragando con el discurso de la época y la ética del sujeto (cfr. Soler, 2011).

Intentamos señalar que el contexto para el tratamiento institucional del malestar docente sigue consistiendo en prácticas de exclusión en dispositivos que aún replican las homogeneizantes lógicas asilares y tutelares.
Es lo que todavía sucede con el dispositivo de tareas diferentes para docentes con licencia por salud mental, que funciona como un lugar-otro formalmente organizado al interior del sistema educativo, en donde una determinada cantidad de docentes separadas del resto de sus compañeras de trabajo, permanecen confinadas durante un tiempo, realizando unas tareas alejadas del ejercicio de actos pedagógicos.
Funciona como un heterotopos de exclusión al interior de un sistema *"educativo"* que se predica *"inclusivo"*. Un aspecto interesante, que retomaremos más adelante, es que resulta un contrasentido el adjetivar como *"inclusivo"* a un dispositivo del sistema, que no acoja, aloje y sostenga la subjetividad de los trabajadores de la cultura en las escuelas, preservando la trama vincular. En la actualidad, el modelo comunitario de atención en salud mental propone el diseño de dispositivos basados en estrategias de promoción y prevención que tomen en consideración los aspectos históricos y sociales del padecimiento. Ese si es un modelo inclusivo. Pero el de tareas diferentes, tal y como existe, funciona como un lugar de exclusión. Sin embargo, en un contexto adecuado el dispositivo puede venir a funcionar como lugar productivo para docentes exiliados en los bordes interiores del sistema.

D.1.2.- Sobre las/os Supervisoras/res.

La gobernabilidad del sistema educativo requiere controles internos que operen durante el quehacer educativo cotidiano en las escuelas. Se trata de una economía del poder (unos procedimientos que permiten hacer circular efectos de poder) que, en el nivel de la gestión escolar estratégica, *"manifiesta una tensión entre la construcción de acuerdos y el estímulo a la participación, por un lado, y las pautas establecidas por un modelo jerárquico, por el otro"* (Avendaño, 2021: 20).

Para asegurar el gobierno de las escuelas, el sistema dispone de funcionarios estatales en ejercicio del rol de *supervisión educativa,* quienes tienen como función principal la aplicación de normas, instrumentos, procesos y procedimientos en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, en orden a controlar, vigilar y evaluar la gestión directiva en los establecimientos educativos.
Pero también tiene otras funciones, tales como las de brindar sugerencias y ayudas a los equipos directivos, con el propósito de orientar procesos de mejora del trabajo en las escuelas.
Todas las funciones propias de la supervisión propenden al cumplimiento de los fines establecidos en la normativa legal vigente del Ministerio de Educación. Lo cual tiene efectos diversos en la subjetivación del funcionariado en ese rol.
En ocasiones, algunas supervisoras muy identificadas con el poder que las reviste pierden de vista su propio origen como docentes y adoptan un fuerte talante policial, de vigilancia general mediante un férreo y solemne control administrativo. Cuando esa es la actitud, suelen extralimitarse y entrometerse, viniendo a ser fuente de malestar en las comunidades educativas e incluso propiciadoras de conflictos innecesarios. Motivo por el cual algunos equipos directivos hacen su trabajo tratando de prescindir tanto cuanto les sea posible de cualquier interacción con supervisores. Es comprensible, dado que ese suele ser el criterio más prudente para evitar lidiar con sujetos henchidos en su narcisismo (arrogantes, presuntuosos, vanidosos, altaneros, tercos, egocéntricos) y, encima, revestidos con los emblemas del poder.

> *"En la escuela hubo un lío bárbaro. Porque discutimos entre compañeras sobre cosas nuestras, nada grave, pero justo estaba la supervisora en la escuela y nos vio. A la supervisora eso le cayó mal y entonces la directora se molestó con nosotras, porque se tuvo que bancar todo lo que le dijo esa supervisora que es muy complicada y jodida. Es que la supervisora es como que está subida al caballo, con unas ínfulas terribles. Entonces ahora resulta que quieren hacer una reunión con nosotras para que expongamos nuestros problemas y, después, entre la supervisora y la directora verán qué medidas toman con nosotras. ¿Qué se tiene que meter la supervisora en nuestros asuntos?"* [Adriana: 13,21]

Sin embargo, así como de los testimonios recabados surge que hay cuanto menos algunas supervisoras causantes de malestar, hay muchas otras más que asumen su rol con un posicionamiento subjetivo que las hace actuar de un modo decididamente comprometido en trabajar por el bienestar de las comunidades educativas, atendiendo a la situacionalidad de cada escuela.

> *"En nuestro rol de supervisores realizamos el acompañamiento a numerosos equipos de gestión, en los cuales lo trabajado en primera instancia es la urgencia por sobre lo importante…*
> *Observamos la complejidad del escenario escolar del cual somos parte y en ese esfuerzo continuamos transitando la ruptura de la homogeneidad que cede ante la heterogeneidad, poniendo en discusión las formas de gobierno escolar y, fundamentalmente, el currículum prescripto"* (Avendaño, 2021: 43).

Valga destacar la importancia de *"poner en discusión"*… para poder transitar procesos de discernimiento llevados a cabo desde lo conversacional, como modo de regulación adecuada de las interacciones en cada comunidad educativa. Es importante porque lo que a todos concierne, debe ser por todos discernido.
Es la forma democrática y participativa de afrontar los problemas con los que lidiamos a diario.
Al respecto, valga destacar aquí la experiencia llevada a cabo por iniciativa de supervisores/as del Ministerio de Educación, en orden a crear un heterotopos en el cual darles voz a las docentes en tareas diferente.

> *"Hace muchos años, cuando entré en tareas diferentes, yo me ofrecí a ocuparme de un proyecto pedagógico. En aquel entonces la supervisora de la Sección K nos convocó a todas las docentes en tareas diferentes y nos reunía mensualmente, para* ***dialogar*** *sobre problemáticas pedagógicas en cada escuela. Yo empecé ahí, pero al Centro de Colaboración Pedagógica (CCP) lo había iniciado en los años 80, el supervisor José María Tessa. Eso que él inició estaba en la normativa. Tenía que ver con una interacción entre docente para la discusión curricular por parte de los docentes mismos. Hay un Decreto [Nº 456/86] que dice que hacer eso es atribución del supervisor, pero no está reglamentado. En 2004 se cerró el CCP y en 2017 otra supervisora lo reabrió convocando a las docentes en tareas diferentes para que gestionen el CCP"* [Teresa: 22,3]

A su vez, Teresa nos compartió un texto escrito por ella en el cual narra la historia de lo acontecido. Según sus dichos ese texto fue expuesto en el Congreso Internacional de Educación de la Provincia de Santa Fe y CeaCu (centro de estudios antropológicos en contextos urbanos, de la Universidad Nacional de Rosario) y, posteriormente, publicado en el órgano de difusión del CCP. Este es ese texto:

> *"En el decreto 456/86 artículo 31 inciso a-13 de los deberes y atribuciones del supervisor/a dice que la misma puede propiciar el funcionamiento de Centros de actualización docente e investigación pedagógica, de allí el surgimiento del* ***Centro de Colaboración Pedagógica*** *[CCP].*
> *La experiencia involucra a las 23 escuelas de la sección K del Ministerio de Educación, Nodo Rosario. Ejes que delinean el espacio: democratización de saberes, la horizontalidad como práctica, como construcción de motoridad pedagógica.*
> *El CCP es una alternativa de formación docente continua en ejercicio, que pretende dialogar con las prácticas áulicas situadas -observando la relación escuela/territorio y escuela/escuela- usando la pedagogía de la pregunta, y a través de las narrativas de experiencias pedagógicas que hilan el pensar, el hacer, el decir y el sentir de los/as docentes para que podamos analizar los modos de enseñanza.*
> *Un análisis que se producirá en el intercambio entre pares, con el encuadre teórico, para ir viendo los logros de aprendizajes valiosos para la infancia. Buscando un impacto en el aula que favorezca las trayectorias educativas, inclusivas y de calidad.*
> *Tiene un encuadre histórico en Europa y en Argentina en el período entre los 80 y 90, por eso, no es un dato menor, que la normativa del año 86 lo contemple. El CCP parte de un proceso que se inició antes de los 80, particularmente en Inglaterra es conocido como los 'Teachers Centres' británicos (Centros de Profesores) orientados hacia el desarrollo curricular, luego estos centros se conformaron en España y Portugal, estos últimos serán espacios para la formación permanente de maestros/as y profesores/as, '… fueron concebidos en su origen con una impronta más política cultural dirigida a la innovación pedagógica'.*
> *En el contexto histórico conocido como 'los años 90', seguido por la aplicación de políticas neoliberales en lo económico y neoconservadoras en lo político, también se despliega un conjunto de experiencias pedagógicas alternativas, a partir de las cuales los educadores y las educadoras de América latina desarrollan diversas estrategias de vinculación y comunicación entre pares. En este escenario es posible observar que comienzan a tejerse redes sociales de docentes, con la intención de intercambiar y compartir los conocimientos producidos desde la escuela, recreando diversos modos de organización, donde el trabajo colectivo, cooperativo y la solidaridad se*

convierten en las banderas de un movimiento de formación entre pares que, además de pedagógico, es básicamente político.

A fines de los 80 es fundado por el supervisor José María Tessa en la misma sección y conocemos que en esa época existían en otras secciones. En el 2017 se reinaugura en la sección (reinstalado por la supervisora, profesora Miriam Cuenca) ***siendo llevada a cabo su gestión por docentes en tareas diferentes definitivas****.*

La escuela es la institución social donde la educación es un acto político al recrear en ella modos de participación y de construcción de un proyecto con anhelo de ser colectivo (Nicastro 2005). Pablo Pineau (2008) dice que: '… es a los educadores a quienes nos toca muchas veces la tarea de restitución de derechos - sobre todo del derecho a la educación'. Se trata entonces de pensar la escuela como la institución que tiene que desafiar, cuestionar, revisar la forma de instalación de la cultura de la desigualdad.

El CCP viene a contribuir a esa restitución de derechos, en su articulación con las escuelas y a través de la participación de los/as delegados/as pedagógicos que las representan, en un trabajo conjunto con la supervisora del nivel primario (profesora Fernanda Calderón) y con los equipos directivos, acompañan también las supervisoras de especialidad.

El territorio es ***un lugar*** *que nos produce, pero que también producimos. Un lugar del cual no podemos ser indiferentes en cuanto a lo que allí ocurre, por lo cual nos parecen vitales la consecución de redes y trabajar con ellas para la reposición de derechos (educación, salud, vivienda y otros) de los sujetos que lo habitan.*

Si pensamos en la inclusión, tenemos que considerar que hay que construir confianza entre los actores de la escuela y los que habitan el barrio, las familias de los/as niños/as, las otras instituciones que lo componen, para armar consensos con diálogos francos y respetuosos, para establecer debates que nos permitan ver la situación de desprotección en la que los/as niños/as se encuentran. Cuando hablamos de que la infancia está en riesgo, es porque sabemos de su exposición al delito, al negocio del narcotráfico, a una violencia física y simbólica constante. El crecimiento de la pobreza, la falta de trabajo de las familias produce en el seno de las familias actos de violencia y la escuela es una 'caja de resonancia' de estos temas. Pero sobre todo es el 'espacio público' que tiene que motivar acciones que tiendan a construir igualdad. En este corto tiempo vamos sacando 'punta al lápiz' para mejorar esta herramienta disponible para las escuelas y, mientras lo hacemos, vamos viendo cómo sortear las distintas resistencias, las ministeriales e institucionales, la de maestros/as compañeros/as quienes no se han apropiado aún del ***espacio****, pero confiamos que poco a poco lo vayan haciendo, entendiendo el espacio no*

como una carga, sino como un espacio que viene a aliviar, a acompañar y a recuperar juntos/as la pasión y la profesionalización de nuestra tarea.

Construimos red para sostenernos y dar nuestro aporte a la educación pública y este tejido se va constituyendo entre varias tensiones, con relación al Ministerio, la posibilidad de ir instituyendo nuestro trabajo, ganando legitimidad para lograr legalidad, o un mejor encuadre normativo. Respecto de las instituciones escolares, que los equipos directivos, gran parte de ellos nuevos en la función, pueden encontrar en el CCP el significado y el sentido de un necesario trabajo en red. A su vez, analizar una tensión que se manifiesta en las escuelas y es en dos sentidos: la escuela/la familia/el territorio, y el aula/la familia/el territorio. En este breve recorrido hemos visto en la necesidad de considerar la singularidad de las escuelas de Funes y Roldán, respecto de Rosario, la singularidad de escuelas que comparten un mismo territorio, pero que en el imaginario que se expresa en cuestiones del hacer cotidiano concretas, surgen modos de ver, de hacer en la escuela y en el aula, por parte de las familias, los funcionarios y la sociedad de distinta manera. Una tensión más que quiero señalar, entendiendo que este despuntar del lápiz recién se inicia, tiene que ver con la producción de escrituras que converjan en narrativas de experiencias pedagógicas, donde los/as maestros/as puedan poner su voz en palabra escrita, reflexión para re-encontrarse con su autoridad pedagógica, para valorar su autoría para sí mismos y para otros/as. Es necesario poner de relieve la formación que surge de un saber producido en la formación entre pares que tristemente no es legitimada en primer lugar por nosotros mismos. Todas estas expresiones de tirantez, no son más que ideas que en la acción cotidiana se Irán definiendo por la convicción y decisión de un camino construido colectivamente.

Como dije, nos vamos constituyendo, vamos construyendo identidad entre muchas otras tensiones más, que aún no hemos identificado. Lo central es esta frase que muestra la médula de lo que es el CCP: 'El movimiento es el sustantivo que nos identifica, la impronta de la curiosidad es el adjetivo que nos mueve, la serie el pensar son los verbos que nos marcan el rumbo'. Y el sentir es un motor que nos determina" [Teresa: 38]

En la narrativa de Teresa se puede apreciar que el CCP es un dispositivo habilitado por la normativa vigente, que puede ser gestionado por docentes en tareas diferentes y que tiene la potencialidad para funcionar como un lugar-otro en donde *"poner en discusión"* los discursos que el sistema acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, los procedimientos que están valorizados para la obtención de la verdad y la determinación de lo que es correcto, y el estatuto de quienes están a cargo de decir lo que funciona como verdadero y aceptable. En tal sentido, el CCP es un lugar alterno donde cabe la posibilidad de venir a

establecer relaciones discursivas heterotópicas, en torno a narrativas y prácticas cotidianas en las escuelas que confrontan al orden discursivo hegemónico.

El relato de Teresa también manifiesta que en el trabajo de control llevado a cabo desde la supervisión escolar hay personas individualmente muy valiosas, que no solo no se conforman con el funcionamiento burocrático del sistema, sino que incluso se sienten desgarradas en su trabajo ante la evidencia de todo lo que no anda en las escuelas.

Es destacable el valor ético y político de quienes se posicionan en el rol de supervisión, trabajando por abrirles a las silenciadas docentes en tareas diferentes un lugar en el cual darles voz para revelar lo que ocurre y denunciarlo desde el interior del sistema. Esto con el propósito de hacer legible el orden naturalizado, incomodarlo, impugnarlo y problematizarlo, para tratar de producir efectos transformadores en la existencia cotidiana en las escuelas. Precisamente, los Centros de Colaboración Pedagógica (CCP) organizan sus actividades básicas mediante la formación de grupos de trabajo entre pares, dedicados al estudio de los problemas reales que se plantean en la práctica diaria de la enseñanza, convirtiéndose en un instrumento de orientación y ayuda para las demás docentes.

Todo esto no se trata de una suerte de voluntarismo benevolente, palanqueado por una sentimentalidad caritativa (para sentirse bien haciendo el bien a las docentes en tareas diferentes). Los actos de compasión no deben estar puestos al servicio moral del actor (cfr. Sennett, 2009: 136). Porque, según Sennett, la base esencial del trabajo en educación no es la vigilancia de la disciplina moral y el orden burocrático, sino la ***participación cooperativa*** entre los trabajadores de la cultura, permitiéndoles participar más activamente en las circunstancias de su cuidado y gobierno. Pero para eso hay que proveer a las comunidades educativas de recursos adecuados, dándoles autonomía en el marco de la dependencia legal. De lo que se trata, entonces, no es de desplegar buenos sentimientos para con las docentes en tareas diferentes, sino de la posición ética y política en el ejercicio técnico-legal de la función pública.

Es que no se trata de poseer meras respuestas emocionales, sino de atreverse a abrir el juego devolviendo a las comunidades educativas un nuevo uso al aparato normativo del Estado. Una puesta en juego de la circulación y funcionamiento del discurso ministerial que lo restituya al *uso común* (cfr. Agamben, 2005); por ejemplo, diseñando dispositivos en los que puedan jugársela las comunidades educativas. Dispositivos tales como los Centros de Colaboración Pedagógica (CCP) gestionados por las docentes en tareas diferentes.

> *“La positividad de la transformación social está definida desde la situación de la comunidad…*
> *El trazado de líneas de transformación se hace desde la propia comunidad…*
> *(…) El desarrollo comunal ha sido definido como el producto de la acción comunal: acción que se produce cuando la comunidad se hace cargo de sus problemas y se organiza para resolverlos,*

desarrollando sus propios recursos y potencialidades y utilizando también los ajenos. Esta noción excluye el paternalismo, puesto que se basa en la autogestión y la autodeterminación"
(Montero, 2005: 78-79)

D.2.- RELACIONES DE COOPERACIÓN.

En términos generales, las relaciones de cooperación en el trabajo se refieren al clima de *"compañerismo"*, hecho de ayuda mutua, colaboración y trabajo en equipo entre colegas y miembros de una organización. Algunos ejemplos de relaciones de cooperación en el trabajo pueden incluir la participación en proyectos, la enseñanza mutua de habilidades, la mentoría y el trabajo en equipo para resolver problemas. Estas relaciones pueden ser entre colegas del mismo nivel jerárquico, entre departamentos o incluso entre organizaciones. Para fomentar relaciones de cooperación en el trabajo, las organizaciones suelen enfocarse en crear un ambiente de trabajo colaborativo y alentar la comunicación abierta y la toma de decisiones en equipo. La formación de equipos interdisciplinarios y la celebración de logros colectivos también pueden promover la cooperación en el trabajo.

Respecto del tema que aquí nos ocupa, hablamos de relaciones de cooperación en el lugar de trabajo para referirnos a aquellos procesos aptos para que las docentes puedan interactuar entre ellas y con los equipos directivos, participando en los debates y en la toma de decisiones sobre temas de interés común. Procesos que les permitan poner en palabras las necesidades, los intereses y las dificultades de unas y de otras durante el trabajo cotidiano en la escuela. Trabajar de esta manera da chances para ir creando un ambiente solidario y colaborativo, en el que los conocimientos y las experiencias de todas y de cada una sirvan para beneficio mutuo.
Para abordarlo, introduciremos este tema con una cita de Maritza Montero sobre psicología comunitaria.

"Al trabajo comunitario no le interesa el sitio donde está la comunidad en cuanto tal, sino los procesos psicosociales de opresión, de transformación y de liberación que se dan en las personas que, por convivir en un cierto contexto, con características y condiciones específicas, han desarrollado formas de adaptación o de resistencia y desean hacer cambios. Esta posición ha sido calificada en la literatura especializada como 'relacional' o 'de la relación'. Entonces, si bien se trabaja para facilitar y catalizar esa transformación y liberación, no se puede ignorar el 'contexto' en el cual se da y que puede ser parte del problema.
Igualmente, es necesario destacar el 'aspecto dinámico', en constante transformación, de las comunidades. Una comunidad, como todo fenómeno social, no es un ente fijo y estático, dado

bajo unas formas y una estructura. Una comunidad es un ente en movimiento, que es porque está siempre en el 'proceso' de ser, así como ocurre con las personas que la integran. Lo que permite definirla es la 'identidad social' y el 'sentido de comunidad' que construyen sus miembros y la historia social que igualmente se va construyendo en ese proceso, que trasciende las fronteras interactivas de la comunidad y les otorga a veces un nombre y un lugar en los sistemas de nomenclatura oficiales e informales de la sociedad" (Montero, 2005: 198-199)

Lo dicho tiene que ver con un tipo de experiencia que llamaremos *"poiética"* (creativa) y que remite a los espacios y modos de relacionamiento comunitario dispuestos para el desarrollo de procesos de ***deliberación*** y de ***discernimiento*** en torno a lo que va sucediendo en el trabajo concreto.

Lo que los griegos llamaban *"poiesis"* (particularmente Platón en el Banquete, en el Fedón y en Fedro) refiere a *"lo que se hace"*; esto es, la particular dinámica existencial e histórica de *producción de las condiciones de vida* en una comunidad de hablantes, por eso se emparenta con las técnicas. Es así como la *"poiesis"* (el hacer productivo) resulta una noción óntica y cronológicamente anterior a la de *"pragma"* (la determinación metodológica, procedimental, de lo que conviene hacer) y a la *"episteme"* (la formalización de una determinación oficial sobre el orden de representaciones que se tienen por verdaderas).

La realización efectiva de la *"poiesis"* requiere, en primer lugar, cuidar *"el trato"* (creativo, dialogal) en la relación entre los hablantes. Al respecto, nos resulta relevante una simple reflexión que encontramos en el libro *"El estado oculto de la salud",* publicado en 1996 por el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer, donde se preguntaba sobre el modo adecuado de regular nuestras relaciones:

*"¿En qué consiste **tratar**? Por lo visto, la cuestión reside en tratar 'correctamente' a alguien. ¿Significa esto cumplir una norma o seguir una regla? Pienso que, más bien consiste en **hablar** al otro de buen modo, en no forzarlo, en no importunarlo con algo ni obligándolo a aceptar algo, por ejemplo, una medida o una prescripción. (...) Solo si se reconoce al otro como alguien diferente, se lo podrá orientar un poco para que sepa encontrar su propio camino.*"

Lo que estamos diciendo es que no se puede hablar de relaciones de cooperación ahí donde no existe un trato comunitario referido a la deliberación y el discernimiento sobre lo que pasa en el trabajo. Es que para cada trabajador su trabajo debería brindarle la posibilidad de revelar su subjetividad. Lo cual supone poner en juego en la *inter*-subjetividad su capacidad de generar lazos de cooperación y de producir convivencia. Pero el imaginario social contemporáneo machaca una suerte de desprecio hacia el trabajo vivo, incluso anunciando la muerte del trabajo y celebrando un *"hacer productivo"* reducido a la episteme y el pragma de hábiles gestores al servicio de una mentalidad de cuño tecnocrático. Por ese camino va perdida la conexión

con la vida real. Es por eso por lo que el trabajo, en tanto que trabajo *"vivo"*, ha de ser conceptualizado como lazo solidario entre la subjetividad, la política y la cultura (el arte de vivir).

Estamos hablando de una solidaridad entendida, en primer lugar, como forma del trato mutuo en orden al cuidado contra la adversidad: contra las amenazas del trabajo a la integridad física y mental, contra la injusticia y la dominación. En segundo lugar, pensando el trabajo desde una perspectiva política como una forma de trato atenta a la solidaridad técnica y a la cooperación, en el marco de la actividad ***deóntica*** (la puesta en función del otro, poniendo en juego ideas normativas referidas a lo autorizado y lo prohibido en el trato mutuo). Es por eso por lo que la deliberación colectiva supone la formación de espacios en donde se puedan lanzar críticas contra la concepción (*episteme*) y las prescripciones (*pragma*) que enmarcan al trabajo. Críticas que nazcan de la experiencia del trabajo (*poiesis*). Pero un espacio así, funcionando en el seno de las escuelas, supone la formación de una *voluntad colectiva*. Según Dejours (2012) esa voluntad es del orden de la política, en la medida en que una *voluntad común* nunca surge por generación espontánea. Requiere un trato adecuado. Eso quiere decir que el trabajo colectivo y la cooperación, al basarse en la actividad deóntica, introducen en la esfera de la producción (*poiesis*) la dimensión del trato en la acción política (*praxis*). Si en el trabajo se desestima la dimensión de la acción (el trato político) usando como pretexto la necesidad de atender a la producción eficiente de resultados, se está dejando en manos de la primacía de la racionalidad estratégica (administrativa) lo que es propio de la racionalidad axiológica (ética). Dejours es contundente en afirmar que ese desinterés es nefasto, porque contribuye a descalificar en la vida ordinaria de trabajo el ejercicio de la deliberación que está en el principio mismo del aprendizaje democrático.

Por eso Dejours pregunta: *¿cómo caracterizar al espacio de deliberación en el que la actividad deóntica se despliega para producir reglas que estructuran la cooperación técnica y la convivencia?* Se lo pregunta porque observa las dificultades que genera en la práctica la deliberación colectiva. En efecto, la confrontación de opiniones acerca de la experiencia de lo real (al que el trabajo da acceso) es un ejercicio trabajoso, porque la formación de las opiniones no siempre antecede a su formulación en el espacio de deliberación. Es que la experiencia de lo real, mediada por el trabajo, antes de ser simbolizada y transmisible es una experiencia del cuerpo. Dicho de otro modo, la inteligencia del trabajo (*poiesis*) se adelanta a su elaboración (*pragma y episteme*). Lo específico del espacio de deliberación, entonces, tiene que ver con crear condiciones propicias en las escuelas para la puesta en ejercicio de una palabra incierta, una palabra inacabada, una palabra que se busca o que busca traducir una experiencia, aun cuando no esté todavía suficientemente elaborada.

Aquí la palabra no solo es convocada para enunciar la experiencia y la opinión, sino *para hacer que acceda a la inteligibilidad* eso que aún no es totalmente consciente para quien se implica en la deliberación colectiva.

Téngase en cuenta que el efecto develador de la palabra no se produce cada vez que un sujeto habla. También se puede hablar para no decir nada. En verdad, la palabra sólo devela cuando hay una escucha. Pero escuchar es una tarea difícil, en la que está implicada el funcionamiento de la democracia.

Entonces, vuelve a preguntar Dejours: *¿en qué condiciones se puede constituir la conjunción entre el habla y la escucha?* Y responde que para el que se implica en la deliberación colectiva, hablar implica correr riesgos: en primer lugar, el de no llegar a formular adecuadamente lo que se quiere decir. Luego, el de quedar al descubierto, el de hacer pública su experiencia y las enseñanzas que de ella saca; es decir, el riesgo de recibir críticas o valoraciones desagradables causadas por la envidia o los celos. También está el riesgo de que uno no consiga justificar ante los demás su propio hacer. Y, además, el riesgo de revelar los secretos de sus habilidades y perder las ventajas que le proporcionan respecto de su posicionamiento en la arena social del trabajo.

¿Por qué hablar entonces, en lugar de callarse?, pregunta Dejours. El que se implica, sólo lo hace a condición de tener suficiente *confianza en el colectivo*, pero también y sobre todo cuando piensa que su palabra *puede producir efectos*; es decir: provocar una acción, favorecer un consenso, acercar los puntos de vista, permitir una decisión conveniente...

Dicho de otra manera, a fin de cuentas, la palabra puede funcionar de un modo adecuado cuando entre el que toma el riesgo de hablar y el que se dispone a escucharlo, existe una ***relación de equidad***. La equidad entre palabra y escucha, puntualiza Dejours, se realiza cuando frente al riesgo de la palabra se encuentra un riesgo comparable desde el lado de la escucha.

Valga entonces preguntar con Dejours: *¿En qué consiste ese riesgo del lado del que escucha?*

Su respuesta es que el riesgo para el que escucha no es otro que el riesgo de entender. Entender es arriesgado. Al punto en el que, a veces, una interpretación de lo real diferente de la mía me puede parecer más verosímil, más justa o convincente que la mía. Entender es animarse a correr el riesgo de ver desacreditada ante mis propios ojos la interpretación de lo real que hasta entonces consideraba verdadera. El riesgo de entender no es nada menos que el de una desestabilización de mi relación con lo real, que es precisamente lo que garantiza la permanencia de mi identidad. El riesgo de entender, a fin de cuentas, es la angustia de vacilar en mis propias convicciones y perder los puntos de referencia en los que mi identidad se estabilizaba hasta entonces.

Es por eso por lo que la escucha, en la medida en que procura ser una *escucha arriesgada*, es una práctica muy difícil. Pero la democracia, e incluso el ejercicio mismo de la política en general, no puede prescindir de un dispositivo que asegure la equidad entre la palabra y la escucha. En consecuencia, sostener las condiciones de equidad al interior de un espacio de deliberación colectiva en el que también participen las docentes en tareas diferentes, requiere de una cualidad política basada en la aptitud para *arriesgarse* a entender.

D.2.1.- Sobre las asociaciones gremiales.

Las asociaciones gremiales, también conocidas como sindicatos, son organizaciones formadas por trabajadores reunidos con el objetivo de defender y proteger los intereses laborales del sector que cada gremio representa. Para eso, los dirigentes sindicales se dedican a negociar con los empleadores en orden a obtener mejores salarios, beneficios laborales, condiciones de trabajo saludables y seguridad en el empleo. Además de negociar con los empleadores, las asociaciones gremiales también brindan asesoramiento legal y representación a sus miembros en disputas laborales o en procesos de resolución de conflictos, y ofrecen capacitación para sus afiliados. Su principal propósito consiste en defender los derechos de los trabajadores.

Con relación al campo de la salud mental, cabe destacar que los trabajadores agremiados pueden tener acceso a dispositivos de apoyo subjetivo, como los servicios de asesoramiento y de psicoterapia, particularmente a través de sus Obras Sociales y de otros programas desarrollados por cada sindicato. En tal sentido, los gremios desempeñan un papel importante en la promoción de la salud mental en los lugares de trabajo al proporcionar un sentido de comunidad y apoyo y al abogar por mejores condiciones de trabajo.

Además, para el tema que aquí nos ocupa, diremos que los gremios docentes muchas veces logran funcionar como lugares donde expresar y compartir experiencias relacionadas con el trabajo, ya sean placenteras o problemáticas. Lo cual da ocasión para analizar las dinámicas de poder en las relaciones laborales y tomar decisiones al respecto. Visto desde esa perspectiva, es posible pensar un gremio docente como un espacio heterotópico, una zona de impugnación de las lógicas que articulan los espacios de trabajo en las escuelas.
Heterotópicos son los *"lugares otros"* que se diferencian de los espacios corrientes. Son *"hetero"* en tanto que tienen una función específica, pero la realizan llevando a cabo *"otras"* prácticas sociales que están separadas y son distintas de las prácticas que ocurren en los lugares corrientes, con los que se mantienen conectados. Los más típicos ejemplos de heterotopías son los cementerios, los museos, las bibliotecas, los jardines. Además, las heterotopías tienen una relación especial con el tiempo, ya que son lugares donde se cruzan diferentes épocas y momentos históricos. Por ejemplo, un museo muestra objetos de diferentes épocas en un solo lugar, lo que da ocasión para detenerse en una reflexión sobre la historia y la cultura, que en otros lugares tal vez no ocurriría.

Viene a cuento recordar aquí el origen mismo de los gremios medievales, como organizaciones de artesanos y comerciantes. Eran lugares heterotópicos, pues tenían una función específica, estaban separados de otros espacios sociales de las ciudades en las que existían, y en esos *"lugares otros"* articulaban memorias que les eran propias respecto de su oficio. Aquellos gremios medievales tenían como función regular y controlar la

producción, la calidad y el precio de los bienes que se producían. Eran lugares de formación y aprendizaje, en donde se transmitían conocimientos y habilidades de generación en generación. Además, los gremios tenían una fuerte identidad colectiva, un orden interno diferente al del resto de la sociedad, y sus miembros estaban conectados por un conjunto de normas y prácticas compartidas.

Ahora bien, las heterotopías no son fijas ni inmutables, sino que cambian y se transforman a lo largo del tiempo. Por ejemplo, ya hemos hecho mención a la experiencia llevada a cabo por iniciativa de supervisores/as del Ministerio de Educación, en orden a crear un heterotopos en el cual darles voz a las docentes en tareas diferente. Pues bien, de esa experiencia surgió otra heterotopía como es el Taller para docentes en tareas diferentes desarrollado por la Delegación Rosario de la Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE). Y de esa experiencia podrían surgir muchas otras más, ya sea en otras Delegaciones de AMSAFE o en otras jurisdicciones provinciales a través de los gremios nucleados en la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CETERA) o en las distintas Seccionales del Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP). Es que, como quiera que sea y tal como dijimos: las heterotopías no son fijas ni inmutables e incluso se transforman al ir articulándose con otros espacios. Por ejemplo, en las entrevistas que realizamos, la docente que dimos en llamar Teresa narró esa dinámica heterotópica en la experiencia realizada en AMSAFE Rosario.

> *"En el espacio que había fundado el supervisor José María Tessa, salieron muchas compañeras de mucha militancia y debate. En esa época se discutía la Ley Federal de Educación y se articulaba con el Instituto Superior del Magisterio Nº 14 como espacio de formación"* [Teresa: 22,5]

> *"Hoy trabajamos en un taller de escritura docente, que está a cargo de una docente jubilada... Escribir narrativa de las prácticas... ¡porque el docente hace teoría en el aula! Y desde esa construcción teórica en las aulas, hay que poder pensar categorías que dialoguen con los académicos. También articulamos con la Red Cossettini para armar plenarias pedagógicas. Cuando te hablo de 'nosotros' me refiero a docentes elegidos por otros docentes para representarnos. La formación que ofrecemos es siempre voluntaria. Articulamos con: 1.- Distrito Noreste de Rosario y 2.- con Funes y Roldán. Actualmente estamos trabajando 'biografía escolar' (docentes de inicial y primaria). Y así hemos hecho muchas otras formaciones vía el CCP (Centro de Colaboración Pedagógica) y articulando con universidades e institutos"* [Teresa: 22,7-12]

En una de las entrevistas Teresa nos compartió un escrito producido por sus compañeras participantes del Taller de AMSAFE para docentes en tareas diferentes. A ese texto lo hicieron funcionar como una Nota dirigida

a funcionarios del Ministerio de Educación y a legisladores provinciales, señalándoles la necesidad de pensar el modo de reconstruir el dispositivo de tareas diferentes como una *heterotopía* que aloje las subjetividades de los/las docentes y en donde circule el saber construido, no sin dolor, por ellas mismas y junto a sus compañeras mediante su trabajo cotidiano en las aulas a lo largo de tantos años.
Este es un fragmento de ese texto.

> *"Señalamos, que cada uno/a de los/as aquí firmantes, ha transitado por distintas experiencias, algunas menos traumáticas que otras, en lo referido a la nueva etapa que le tocaba vivenciar. Preguntas tales como la función y el lugar físico que se va a ocupar, o aquellas que hacen a la mirada de los/las otros/otras nos han surgido. Es en esta línea de pensamiento es que consideramos a la salud como la OMS la categorizara en 1946 'completo estado de bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades…', donde atravesar dificultades o situaciones críticas, en materia de salud, no es visto o tomado como irreversible en sus capacidades. Por el contrario, se trata de fortalecer aquellos aspectos saludables, reivindicando/destacando sus potencialidades como sujetos resilientes ante la exigencia de reconvertir el proyecto original docente y evitar de esa manera caer en una situación de vulnerabilidad, de fragilidad psíquica, sobreponiéndose al desarraigo y al desafío de la experiencia, recreando nuevos vínculos, fortalecidos en su aprendizaje vital. Es menester entonces construir contextos donde aloje el saber, ese 'Capital Simbólico' (Bourdieu, 1997), construido colectivamente en el ejercicio cotidiano por los/las trabajadores docentes.*
> *Acorde a Mezquita Ayres et al. (en Czeresnia y Machado de Freitas, 2006) sólo podemos hablar de salud cuando tenemos los medios para enfrentar nuestras dificultades y compromisos. Y la conquista y ampliación de esos medios es una tarea al mismo tiempo individual y colectiva"*
> [Teresa: 23,3-4]

Pensar como heterotopías los lugares construidos por y en los sindicatos, no es un tema menor, porque en este mundo actual, hecho de ilusión técnica y precarización existencial, el costo subjetivo de no atender a los lazos solidarios entre trabajadores es muy alto. De hecho, ese aspecto está presente en las narraciones de las docentes entrevistadas como anhelo de un *"lugar-otro"*.

D.2.2.- Sobre el bienestar laboral.

Como ya hemos visto en el ítem C.1.3, la noción de *"bien-estar"* no es simple. El bienestar subjetivo, físico y social de las docentes y en particular de las que padecen algún tipo de vulnerabilidad en el lugar de trabajo, da cuenta de que se trata de un concepto dinámico construido en los vínculos intersubjetivos. Es así como la idea de bienestar es cercana a una actitud de *"entereza"* orientada a andar juntos por la vida sabiéndonos organizar para enfrentar las dificultades mancomunadamente, sin rendirnos. Pero forjar esa actitud entre trabajadores de la educación requiere disponer de tiempo y lugar para escuchar a las docentes en orden a deliberar y discernir en comunidad las mejores formas de trabajar juntas. Ahora bien, para que eso sea posible, se han de crear las condiciones convenientes en las escuelas. Teniendo en cuenta que el bienestar laboral incluye, en líneas generales, el cuidado de aspectos tales como la seguridad en el trabajo, las oportunidades de crecimiento profesional, el clima laboral, la salud ocupacional y la conciliación entre el trabajo y la vida personal. Por lo tanto, si bien podemos declamar que promover el bienestar laboral es importante tanto para las docentes en particular como para las instituciones educativas en cuanto tales, la verdad es que son las comunidades educativas concretas (luchando por conseguir el apoyo de las políticas públicas) las que tienen que tomar acción *"in situ"* para mejorar el bienestar laboral de las docentes, ofreciendo un ambiente de trabajo seguro, flexible y saludable, programas de formación y desarrollo, reconocimiento y recompensas, y equilibrio entre la vida laboral y personal. Eso no puede depender del unilateral voluntarismo de unos pocos ni de esperar a que algunos funcionarios espabilen algún día. Requiere tomar acción por parte de las comunidades educativas (organizadas desde la convicción que mueve al compromiso) en las luchas sociales que corresponden al tiempo y lugar en el que se encuentran.

Esta afirmación surge del contundente hartazgo de las docentes en las entrevistas. Al respecto, téngase en cuenta que los factores que suelen afectar el bienestar laboral de las docentes incluyen la carga de trabajo, la remuneración, el peso administrativo, la falta de seguridad en el trabajo, las dificultades en la formación continua, los desequilibrios entre la vida laboral y personal, la insatisfacción en el trabajo, la desmotivación y la ausencia de colaboración efectiva. Por eso es relevante que las comunidades educativas reconozcan la importancia del bienestar laboral, para luchar por políticas públicas que lo promuevan. Si pensáramos en algunas de las acciones que pueden implementarse para mejorar el bienestar laboral de las docentes, habrá que tener en cuenta que pueden incluir, entre otras, acciones tales como:

- Proporcionar oportunidades de desarrollo profesional y apoyo en la enseñanza.
- Asegurar condiciones de trabajo seguras y saludables.
- Promover un ambiente de trabajo respetuoso.
- Proporcionar incentivos para el rendimiento.

- Ofrecer servicios de salud en general y de salud mental en particular.
- Facilitar el equilibrio entre la vida laboral y personal mediante la implementación de políticas de trabajo flexibles.

En pocas palabras, el bienestar laboral de las docentes es importante y para eso es fundamental que las comunidades educativas tomen acción. Es que nos va la humanidad en atender a esa importancia, y esa no es una expresión rimbombante. Es que, si acaso hay un dispositivo específico que aún se pretende en nuestras sociedades como *"máquina antropogénica"* para el ingreso del viviente humano al mundo de la cultura, ese dispositivo sigue siendo la escuela. Pero no se puede esperar que funcione si los trabajadores de la educación se encuentran desvalorizados y trabajando como meros apéndices de una maquinaria escolar que los desaloja como sujetos históricos. Lo cual equivale a una deshumanizante experiencia de desamparo; es decir, todo lo contrario de aquello para lo que se supone que existe la escuela. Es por eso por lo que, frente a las deficiencias del sistema, las comunidades educativas deben tomar acción en la lucha por crear en cada escuela un universo de trabajo capaz de modificar la actividad vital que realizan las y los trabajadores de la cultura.

Viene a colación traer aquí una idea básica en la que el fundador del Psicoanálisis insistió a lo largo de toda su obra: "*soportar la vida sigue siendo el primer deber de todo ser vivo*" (Freud, 1915: 301). Siguiendo a esta idea podríamos decir que una escuela que resulte insoportable para sus propios docentes difícilmente acierte en ayudar a los estudiantes a asumir como primer deber el enfrentar la vida de modo tal que puedan hacerla más soportable. Y esto porque no se puede dar sino lo que al menos se intenta. No hay relevo técnico para eso. Según Giorgio Agamben en su libro *"Lo abierto"* (2007) el bienestar depende del compromiso político para articular la vida animal y el logos en la máquina antropogénica que produce a *"lo humano"*. Pero articular no es de por sí tarea fácil y menos aun cuando el encuentro con lo real del trabajo resulta insoportable.

> *"En la escuela hay tantas docentes que andan tan sacadas todo el día, que creo que van a reventar sin haber podido llegar a disfrutar su trabajo"* [María José: 3,44]

Por otra parte, un aspecto tan básico como importante del bienestar en un lugar de trabajo *soportable* tiene que ver con la existencia de relaciones de **valoración** del trabajador.
Es así como, en las entrevistas realizadas, hemos observado que la valoración de las docentes en su trabajo y por su trabajo, tiene un impacto subjetivo importante. Sintiéndose valoradas, particularmente cuando se reconocen sus contribuciones, suelen sentirse más comprometidas con su trabajo, a la vez que fomentan un ambiente laboral llevadero, que les permite mejorar las relaciones entre compañeras, contribuyendo a un

mayor bienestar laboral en general. Por otro lado, cuando no se sienten valoradas en su trabajo, el interés decae, la insatisfacción aumenta y los conflictos se escalan. En general, hemos observado que la falta de valoración tiende a generar sentimientos de desamparo y de frustración por falta de reconocimiento, lo que suele conducir a una disminución del compromiso con el trabajo.

> *"Me asusta quedarme sola. Estoy cansada de que nadie valore nuestro trabajo en la escuela"* [Adriana: 14,52]

> Fragmento del texto de la devolución realizada por la coordinadora del Taller de AMSAFE para docentes en tareas diferentes, a una participante de este:

> *"Cuando nos constaste tu historia laboral, notamos en tu relato que mientras estudiabas hacías reemplazos. Ese es un dato significativo, teniendo en cuenta que hoy también quisieras estar un poco más ocupada. Si bien sostenés que no querés volver al aula, también pudimos escuchar que es importante para vos tu historia, tu historia en la institución en la que desempeñás tus tareas diferentes. Cuando te pedimos que nos relates un recuerdo placentero, tu memoria trajo una actividad pedagógica: leer leyendas. Actividad en la que te recordás obteniendo buenos resultados. (…) Nos parece importante que puedas recordar con alegría y satisfacción aquellos encuentros con la tarea docente. Quizás por algunas de estas cosas tus compañeros del Taller te ven como una persona muy decidida en sus convicciones. Sintiendo y expresando que tal vez podrías haber sido secretaria. Sensación que concuerda con lo que en cada encuentro señalaste: 'estoy a gusto con lo que hago'. En tu autoevaluación valoraste haber sido escuchada, dijiste que te habías sentido a gusto desde el primer encuentro, quizás porque pudiste hablar con soltura, tal como lo expresaste."* [Mirta: 21]

> Fragmentos de un texto de redacción conjunta elaborado por las participantes en el Taller de AMSAFE para docentes en tareas diferentes, en el cual realizan a las autoridades ministeriales un pedido de valoración:

> *"Queremos retomar la propuesta del Ministerio de Educación, al crear la Secretaría de Bienestar Docente. Acerca de dicha secretaría, Leonardo Panozzo señaló en el diario El Litoral del 28/8/12: Un docente que por tarea diferente pasa a ser administrativo, se siente* ***desjerarquizado y no tenido en cuenta*** *por las escuelas. Intentaremos generar espacios de incorporación voluntaria donde, con una capacitación, ese docente con tarea diferente pase a convertirse en un apoyo de*

los docentes en actividad o a ser asesor en la vinculación de la escuela con la comunidad. Aún tenemos que hablar con los sindicatos, pero queremos ***jerarquizar*** *al Cargo Diferente Definitivo para que la escuela pueda aprovechar su experiencia. Tal vez es un director que por problema de columna ya no puede hacer su trabajo y quedó relegado; queremos cambiar eso y que, respetando sus problemas de salud, pueda ser jerarquizado dentro de la institución."* [Teresa: 26,2]

Otro fragmento de ese mismo texto enuncia propuestas concretas.

"Nuestra propuesta es la siguiente: (…) Creación de un ***dispositivo de acompañamiento profesional*** *para docentes en tareas diferentes. Para quienes llegan a esta instancia en su carrera profesional y en su desarrollo laboral, nos parece vital disponer de un espacio donde pueda poner la palabra, un lugar donde puedan enunciar lo que les pasa, lo que sienten, lo que piensan, que tengan un espacio que les provea un acompañamiento psicológico. (…) Mediante la creación de un equipo interdisciplinario e intersectorial. (…) Hablamos de pensar entre todos/as la reubicación de un/a docente en tarea adecuada. Cuando hablamos de 'todos/as', en ese 'todos/as', nos parece necesario, que se encuentre además del/a directivo/a y el/la compañero/a a reubicar, un/a representante gremial y un/a representante de salud (médico/a laboral). Consideramos de suma importancia el aporte de éstos/as para generar la reubicación más saludable para el/la compañero/a en tareas adecuadas, y a su vez, una manera de acompañar al directivo/a para pensar mejor esta situación que es parte de su tarea en lo que respecta a la organización institucional. (…) Problematizar y poner en debate con los/las compañeros/as docentes, aquellos* ***supuestos*** *que se piensan y se sienten por los cuales nombramos a los/as docentes en tareas diferentes como Tareas Pasivas o Los/as Pasivos/as. Supuestos que descalifican al compañero/a e* ***invisibilizan*** *las razones (que tienen que ver con la ausencia de salud) por las cuales los/as mismos/as tienen que asumir un nuevo modo de habitar la escuela. Si esto se logra, se contribuirá a la salud institucional, sin duda."* [Teresa: 27,8; 28,9-12]

Valga aclarar aquí que la mencionada *Secretaría* fue recreada en 2013 como *Dirección Provincial de Bienestar Docente* mediante el Decreto Nº 110 del Gobierno de la Provincia de Santa Fe.
Según ese Decreto, la *misión* del Director Provincial es fungir como asistente del/la Ministro/a de Educación en temas atinentes a la jerarquización y bienestar de los/las docentes.
Para eso se le asignan al Director Provincial *funciones* propias tales como: dirigir mejoras de las condiciones de trabajo, proponer acciones de investigación y evaluación para el análisis de

posibilidades y dificultades, favorecer acciones de mejora del hábitat laboral, estudiar la legislación requerida, asesorar a la Subsecretaría de Recursos Humanos, entre otras.

Pero, en realidad, el área de Bienestar Docente dentro del organigrama del Ministerio de Educación existe como un intento del gobierno para recuperar la confianza y credibilidad de las/os trabajadoras/es de la educación, procurando generar mejores niveles de convivencia entre docentes y funcionarios gubernamentales a partir de la atención al ambiente y condiciones del trabajo docente. Dicho de otra manera: pretende *canalizar* el malestar provocado por una normativa aliada de la burocracia, unas deficientes condiciones de trabajo y la desatención a la salud de las/os docentes.

De hecho, en el sitio web del Ministerio de Educación Provincial se menciona que la Dirección Provincial de Bienestar Docente fue creada porque *"todavía es necesario profundizar el clima de convivencia y confiabilidad que permita superar el histórico enfrentamiento entre los docentes y el Estado al que pertenecen doblemente: tanto por su función, como por su estatus de ciudadano"* [5].

Pero, para las docentes, su bienestar laboral no pasa por ahí. No tiene nada que ver con *"confiar"* en los funcionarios de turno. En todo caso, el que no confíen en ellos es un problema del bienestar de aquellos funcionarios que no funcionan. No se trata de problemas personales, sino de problemas políticos.

Tampoco se trata de que los docentes tengan que asumir que *"pertenecen"* (sic) a la maquinaria estatal como si fueran meros engranajes. Muy por el contrario, resulta mucho más saludable el que puedan llegar a asumirse y valorarse a sí mismos como sujetos históricos y políticamente activos.

> *"El taller de AMSAFE para docentes en tareas diferentes existe con mucha dificultad. En ese dispositivo trabajamos con el sentir, con el proceso que atraviesa el docente que pasa a ocupar otro lugar en la escuela. (…) Lo consideramos un espacio* ***horizontal*** *de construcción de los docentes. Pero por eso mismo es que tiene tantos problemas, porque estamos en un sistema de gobierno* ***vertical****."* [Teresa: 22,1.6]

Valga culminar esta parte con una cita de la investigadora venezolana Maritza Montero, especialista en Psicología comunitaria crítica, que podemos leer en clave de comunidad educativa:

> *"Principios o valores referidos al ser de los actores sociales comprometidos en el trabajo comunitario: (…) Los participantes son actores sociales, constructores de realidad. (…) El valor igualdad está ligado a los de libertad y transformación social. Una psicología que define a sus sujetos como* ***actores-constructores*** *no puede someterlos a la condición de ejecutores de*

[5] Texto recuperado el 01/03/2023 en: https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=131072

acciones prescritas sin discusión, dirigidas exteriormente. Esto no significa, como a veces ha podido entenderse, que los agentes externos [a la comunidad] no tengan voz ni opinión [expertos, funcionarios, etc.]. La tienen y es su obligación profesional manifestarla y explicarla, pero las personas que han construido la comunidad tienen las suyas y tienen conocimientos que es necesario escuchar e incorporar. (…) La conciencia, como condición para el conocimiento, para el darse cuenta, para el ser y el estar como actor en el mundo, es otro valor, así como la posibilidad de esa conciencia de expandirse, de movilizarse, de transformar sus contenidos y con ello el carácter, el sentido y la dirección de las acciones de las personas. De la conciencia, estrechamente unidas a ella, surgen la problematización de la realidad que se construye y en la cual se vive… la posibilidad de transformación tanto individual como social, en la búsqueda del bienestar con definición, dirección y control por parte de las personas. Los valores subyacentes aquí son la liberación y el conocimiento. (…) No puede haber bienestar sin liberación." (Montero, 2005: 155-157)

7.2.2.- Interpretación de los resultados.

Llegamos a la parte crítica de este proceso de investigación. El propósito aquí es analizar los resultados apoyándonos en la organización del material antes presentado. Para hacerlo tomaremos los principales ejes sintagmáticos construidos durante la presentación de los resultados y los ordenaremos en torno al eje paradigmático que expusimos en el marco teórico: *dispositivo, sujeto, subjetividad, salud mental y trabajo comunitario.* Por ese camino intentaremos explicar la relación entre las variables presentes en la hipótesis, con relación al problema formulado. Precisamente, los elementos investigados han sido: *organización del trabajo* (variable independiente o determinante) *proceso de llegada a la solicitud de licencia, diagnóstico en Junta médica, reubicación laboral y seguimiento* (variables dependientes: las que se espera que cambien como resultado de las variaciones en la independiente). Y esto con relación al problema que nos ocupa: el *funcionamiento* de las tareas diferentes respecto del malestar subjetivo en el sistema educativo.
Para una exposición más clara y ordenada, desplegaremos nuestros argumentos en los siguientes cuatro subtítulos:

A.- *Sobre el abordaje **institucional** del malestar subjetivo*.

B.- *Sobre el **funcionamiento** del dispositivo de tareas diferentes*.

C.- *Sobre la **organización** de las relaciones laborales*.

D.- *Sobre lo que el dispositivo de tareas diferentes **revela** del sistema educativo*.

En cada uno de esos subtítulos abordaremos la significación de los resultados en orden a establecer su importancia para contribuir al conocimiento de la temática. Es que resulta valioso el darnos a discutir las implicaciones de los resultados para la práctica y la teoría en la materia, explorando cómo nuestros hallazgos pueden influir en la forma en que se entiende y se aborda el problema de investigación planteado.

A.- <u>Sobre el abordaje institucional del malestar subjetivo</u>.

Las docentes entrevistadas estructuraron su experiencia para con el dispositivo de tareas diferentes, mediante las historias que nos contaron. Lo hicieron desplegando un mosaico de narraciones en las que no perdieron de vista a la institución como causante de al menos una buena parte de sus cuitas; esto es, de ese montante de aflicciones que las enfiló por caminos conducentes al dispositivo de tareas diferentes.
En efecto, abordar el malestar subjetivo desde una perspectiva *institucional* (diferenciada de otras perspectivas o enfoques como sería, por ejemplo, el abordaje clínico individual) nos permite enfatizar la responsabilidad de las instituciones educativas en lo concerniente al bienestar de las docentes. Lo cual resulta

pertinente en correspondencia con definiciones tales como la de *salud mental* entendida como un proceso que ocurre en una dinámica social determinada (cfr. art. 3 de la Ley Nº 26.657/10) y con la de *padecimiento mental* entendido como un *sufrimiento psíquico* vinculado a un entramado hecho de complejos procesos determinados por esa dinámica social (cfr. art. 1 del Decreto Reglamentario Nº 603/13).

En términos generales, una institución es una *configuración social,* un conjunto organizado de normas, roles y pautas de comportamiento aceptados en el seno de una determinada sociedad y orientados a la consecución de alguna finalidad específica. Las instituciones son muchas y de diverso tipo. Según los fines que persigan, las hay *políticas* (un partido), *económicas* (un banco), *jurídicas* (un tribunal), *laborales* (un sindicato), *artísticas* (una orquesta), *científicas* (un laboratorio), *educativas* (una escuela), etc. Pueden estar sancionadas o no jurídicamente; o sea, ser formales o informales, pero se caracterizan por la permanencia y el arraigo; es decir que implican relaciones sociales estables y estructuradas que se sostienen en el tiempo.

En cualquier caso, se trata de formas de organización que corporizan el desempeño de una función social.

Por otra parte, ofician como *modelos* que organizan una mirada sobre la realidad, desplegada con referencia a una *clave* de interpretación pública de lo real. Dicha clave anuda algún tipo de respuesta en torno a qué tiene que ver lo que se hace con lo que se piensa. Eso se expresa en términos de *valores* que se establecen como *"ideales normativos"* para los sujetos, obligándolos a un cumplimiento que les reclama docilidad, disciplinamiento, normalización.

En tal sentido, las instituciones fungen como poseedoras de un *saber disciplinario* que procura atrapar al sujeto en una objetivación donde les sea posible moldearlo de modo acorde a exigencias idealizadas.

Para eso, mediante sus dispositivos ejercen una presión modeladora sobre lo no-conforme. En tal sentido, el dispositivo de tareas diferentes resulta instrumentado por el poder gubernamental del sistema educativo desde una bien sonante *"ideología de alivio del sufrimiento"* orientada a poner todo *"como es debido"* y comenzando para eso por aliviar a los demás de sufrir a los anormales. ¿Cómo? Apartando a los díscolos que no se someten al orden establecido. Y quedando sin cuestionar el orden institucional. Lo que pasa es que esa impronta institucional normalizadora de tipo *"asistencialista"*, reactualiza la oferta materna. Esa oferta sucede cuando la *"buena-madre-institución"* acoge a los hijos en dificultades y pretende repararlos, con la intención de restablecer la integridad perdida, mediante un proceso de readaptación a las exigencias del ideario institucional. Pero esa oferta materna equivale a una desubjetivación del conflicto, porque la palabra del sujeto respecto de su malestar queda desalojada, ya que la palabra que se da por válida es la que vuelve sobre el sujeto en los enunciados de los representantes autorizados de la institución. De ese modo la institución actúa sobre los efectos sin afectar a las causas. Lo cual no ayuda a modificar posiciones subjetivas, dado que excluye la comprensión al no habilitar un trabajo de elaboración, sino una exigencia adaptativa.

En las narraciones de las docentes observamos que la mayoría de las entrevistadas (aunque no todas, por cierto) no han solicitado licencia por problemáticas referidas a su vida fuera del ámbito laboral, sino con relación a dificultades acaecidas al interior de la institución escolar. El *padecimiento* del que hablaron en sus relatos tuvo que ver con vicisitudes en el entramado social concreto tal como este se da en la escena laboral cotidiana. Lo que sobre todo les duele a las docentes son las relaciones humanas en la escuela. Y sabido es que esas son de las cosas que más duelen en la vida. Hace tiempo, en 1930, Freud escribió que *"desde tres lados amenaza el sufrimiento; desde el cuerpo propio… desde el mundo exterior… desde los vínculos con otros seres humanos. Al padecer que viene de esta fuente lo sentimos tal vez más doloroso que a cualquier otro"* (2007: 76). Precisamente, en sus narraciones las docentes hablan de las incomodidades edilicias, de los problemas económicos, de su cansancio físico, pero de lo que más hablan es de una difícil trama relacional en las escuelas que, en ocasiones, se vuelve insoportable o estalla. Cuando eso ocurre, algunas llegan a experimentar un intenso estado de indefensión y desamparo, que no todas lo sufren de la misma manera.
Los hilos que hacen la urdimbre para el tejido de esa difícil trama de relaciones durante la trayectoria laboral en la institución escolar, los encontramos en narraciones sobre cinco tópicos principales: 1.- la experiencia de aula, 2.- las obligaciones formales del rol docente, 3.- las manifestaciones sintomáticas, 4.- la sobre exigencia sin destino y 5.- la desvalorización que mueve al desaliento. Lo cual afecta negativamente al posicionamiento subjetivo de las docentes acorde al rol que desempeñan en la institución.

1.- Respecto del primer tópico: podemos considerar al aula como el espacio institucional en el que se constituye la unidad relacional más pequeña y específica respecto de la producción de la acción pedagógica. El aula como espacio y tiempo para la interacción, es un lugar de socialización, que se va tejiendo mediante prácticas que traman intercambios sostenidos en supuestos del docente hacia los estudiantes y de estos hacia aquel. Pero, desde un punto de vista institucional de cuño disciplinario, el aula es considerada como un lugar dentro del orden burocrático. Un sitio para el mero cumplimiento de actividades reglamentadas y en el que a las docentes se las suele dejar solas, esperando de ellas que sepan *"aplicar"* un correcto método de enseñanza. En tal situación, la dinámica relacional se resiente, produciendo un efecto de encapsulamiento que incrementa la tensión (con los estudiantes, con sus padres, con las compañeras de trabajo, con los directivos, con los funcionarios del Ministerio de Educación). Cuando la docente se siente presionada y sola, atacada en varios frentes y desamparada, resulta lógico que reaccione en espejo; algo así como: *"si me dejan sola, entonces les hago lo mismo que me hacen y los dejo solos yo también"*. O sea que transitará en solitario algún camino que le permita tomar distancia y conseguir algo de sosiego. *"Una soledad buscada, mantenerse alejado de los otros, es la protección más inmediata que uno puede procurarse contra las penas que depare la sociedad de los hombres. (…) Es que al fin todo sufrimiento es solo sensación, no subsiste sino mientras lo sentimos, y solo lo sentimos a consecuencia de ciertos dispositivos de nuestro organismo"* (Freud, 2007: 77).

De ahí que muchas docentes echen mano de las licencias médicas para quitarle el cuerpo a una dinámica institucional que no aloja su subjetividad. Esa actitud solitaria que consiste en protegerse haciéndose extraño de algún modo, incluso transgrediendo la ley, puede ser leída como una dolorosa señal de protesta frente al Poder. Pero, como escribió Freud en otra parte del mismo texto que acabamos de citar: *"Hay por cierto otro camino, un camino mucho mejor: como miembro de la comunidad, y con ayuda de la técnica guiada por la ciencia, pasar a la ofensiva… Entonces se trabaja con todos para la dicha de todos"*.

2.- El camino a recorrer ante las múltiples determinaciones que a diario añaden pesar a la puesta en ejercicio del rol docente, es el de la lucha contra los lugares de trabajo que funcionan como una *"institución total",* según la expresión acuñada en los años 60 por el sociólogo canadiense Erving Goffman.

Esas instituciones se organizan en torno a una estructura jerárquica rígida y burocratizada, en las que las relaciones sociales intramuros se reducen al mero cumplimiento de normas y rutinas asignadas a cada uno según el rol institucional que les toca y que deben ser seguidas de manera estricta. Por ese camino, la subjetividad resulta aplastada bajo el peso de las obligaciones formales. Esto tiende a generar una progresiva sensación de despersonalización y alienación, que dificulta las posibilidades de entablar una relación libidinal con el trabajo.

Es cierto que las escuelas narradas por las docentes entrevistadas no funcionan *"in toto"* como las cárceles, los manicomios o los cuarteles. Las de hogaño ya no son las escuelas de antaño. Pero persisten en ellas algunas formas de hacer las cosas, que no convocan ni alojan la subjetividad. El elemento que persiste es el funcionamiento del poder ejercido como control sobre las vidas. El dispositivo de tareas diferentes, por ejemplo, funciona a contrapelo de la Ley de Salud Mental; es decir con la misma *lógica asilar* de las instituciones totales. La lógica asilar se basa en el control de los anormales (los no-conformes a la norma) a través del aislamiento y la disciplina, con el objetivo de mantener el orden y la seguridad dentro de la institución. Rige el horror al desorden como criterio para organizar los modos de conjurar el peligro que representan las anomalías. Entonces se supone que, dándoles asilo a las docentes anómalas, colocándolas adentro de un dispositivo de aislamiento, se podrá corregir su comportamiento haciendo que se adapten a las normas y rutinas de la institución o que al menos no las perturben. Sin embargo, lo que termina ocurriendo es que las docentes en tareas diferentes se amontonan y vagan por los pasillos de las escuelas, lo cual tan solo habilita micro interacciones que perpetúan la violencia y la discriminación sobre ellas. En su lugar, mejor sería promover otro enfoque del dispositivo, más atento a la salud mental y basado en la rehabilitación para un ejercicio diferente del acto pedagógico, y en la integración social en el lugar de trabajo.

3.- Lo que persiste como talante totalitario en la institución escolar, toma la forma de una cierta petulancia discursiva que culpabiliza a las docentes por su propio malestar. De ese modo, lo que persiste de la institución total es que nunca se cuestiona a sí misma. Es así como los funcionarios ministeriales, los directivos escolares y las demás docentes que pertenecen al grupo de los miembros de la institución considerados *"normales"*, acusan a las docentes *"anómalas"* de ser las responsables de su propio padecimiento. Según narran las docentes entrevistadas, los actores institucionales del grupo *"normal"*, tienen para con ellas expresiones hostiles y estigmatizantes, además de un trato algo despótico. Sucede que los actores *"normales"* se sienten superiores y justos, mientras que el grupo de *"anormales"* es percibido como inferior y débil. De hecho, hay todo un vocabulario y una gestualidad institucional que marca esas diferencias. Por ejemplo, en la jerga se las sigue llamando *"pasivas",* como en la vieja normativa, a pesar de que los textos normativos actuales usan una expresión más conveniente: *"tareas diferentes"*. Además, aunque hay puntos de contacto en la interacción entre las docentes *"normales"* y las *"anormales"* en el espacio institucional, a estas últimas se las mutila y mortifica manteniéndolas desarticuladas de la vida institucional. Así se deja en claro que la institución tiene el poder de decidir sobre el destino del trabajador y que, a lo sumo, cada docente en tareas diferentes deberá cuestionarse por sus propios *"errores"* en su trayectoria laboral, ya que solo sus yerros habrán sido los que la trajeron a la situación en la que se encuentra. Para eso, sus acusadores se sirven del lenguaje estigmatizante y de la gestualidad inferiorizante.

En la dinámica institucional esas formas de relación forzada operan como un mensaje implícito que va dirigido al disciplinamiento de todos los actores. Lo dicho es que el poder no se cuestiona. A quien le pese, pues que lo soporte con sus propios síntomas. Que cada uno trate de ser *"resiliente"* (noción sobre la que volveremos más adelante) para soportar lo que el poder disponga hacer con ellos y, entonces, la institución les felicitará. Cuando eso ocurre, suceden dos cosas: por un lado, resulta ampliado el dominio del poder institucional y, por otro lado, los sujetos resultan vulnerados y devueltos a la experiencia de desamparo.

Así lo manifiestan los síntomas descriptos en las narraciones de las docentes en tareas diferentes que entrevistamos. Muchas de esas descripciones que brindaron en las entrevistas dan cuenta de una *inversión* que va del cuerpo como núcleo imaginario que une al organismo para que el sujeto encare la realidad sin fragmentarse, al cuerpo envolviendo imaginariamente al organismo para actuar ahí cómo le va al sujeto en su relación para con una realidad dolorosa de la que intenta sustraerse. Dicho de otra manera: la vivencia que no llega a ponerse en las palabras se *muestra* en el cuerpo. Es por eso por lo que las docentes entrevistadas relataron diversos fenómenos psicosomáticos en los que se da vuelta la relación cuerpo-organismo: dolores por tensión cervical, taquicardia, sudoración en las manos, oídos tapados, aturdimiento, jaquecas, debilidad física y cansancio. Algunas hasta hablaron de su identidad describiéndose como *"hipocondríacas"*. Lo cual es lógico, ya que la certeza en la percepción propia viene a sustituir la incertidumbre en la percepción del mundo exterior. De ahí la proclividad a la descarga somática. Porque lo que las vulnera es la falla en la incorporación

del mundo a través de los significantes, debida a dificultades institucionales en la actividad conjunta de construcción simbólica. Lo que falla, entonces, es el adecuado *apalabramiento* de lo que sucede en el trabajo.

4.- Resulta interesante señalar aquí que las docentes entrevistadas narraron que el dispositivo de tareas diferentes no modifica su situación, sino que continúa reproduciendo un tipo de trato institucional agobiante, que las pierde de vista y las despoja de proyectos que les den la esperanza de remediar los males presentes. Es así como un notorio sentimiento de desencanto y resignación asomó en sus narraciones, para referirse a una realidad laboral a la que perciben como sobre exigente y sin destino.

En sus narraciones hablaron de la persistencia de unas formas de organización institucional que resultan indiferentes a la diferencia. Formas legales muy precisas, pero vacías de una ética. Marco normativo sin horizonte axiológico. Eso se acentúa cuando esas formas tienden a agotarse en mantener imperturbable el orden gubernamental burocrático. Podemos interpretar esos dichos de las docentes en el sentido de que la determinación normativa viene a excluir la elaboración comunitaria. Esto significa que despoja a las docentes de la posibilidad de procesar juntas lo que les sucede en la escuela, impidiéndoles así el subjetivar su experiencia y biografiar lo que les pasa. De ese modo, el malestar no solo no disminuye, sino que se incrementa, pues se las obliga a resignar aspectos significativos de su propio ser en el trabajo para no perturbar al aparato de gobierno. Dicho de otra manera: lo que importa es erradicar la disidencia. Importa silenciar. Lo cual equivale a desalojar las trazas vitales que habilitarían la historización y valoración de la experiencia laboral, pues eso podría venir a perturbar lo ya instituido.

5.- Sintiéndose desvalorizadas, las docentes narraron su desaliento. Contaron su abatimiento con resignación. Hablaron de las cosas que les suceden en sus trabajos como de vivencias que les pasan sin que se las puedan apropiar. Sin que, contándolas, puedan conectar libidinalmente con su trabajo. Nada más las tienen que soportar con sus síntomas, para poder seguir *perteneciendo* a un sistema en el que se procuran los medios materiales que necesitan para subsistir, pero que no les hace lugar para *apropiarse* de lo que les sucede, desplegando procesos de elaboración que les permitan traducir lo vivido en experiencia. Esto no es menor, ya que de procesos narrativos está hecha la experiencia. Los cuales dan ocasión para poder llegar a hacer nuevos arreglos (placenteros) que permitan recuperar la fuerza instituyente de una trayectoria institucional, en orden a reiniciar la iniciativa en los asuntos de la vida laboral.

El problema con el desaliento es que aflora como fastidio y pesadumbre (malhumor y tristeza) que son afectos de la no-relación, de la carencia de lazos, de la ausencia de semblantes que sustenten. Son pasiones tristes que alimentan el resentimiento y desalientan el compromiso en la lucha por mejorar las instituciones. Dando lugar al despliegue de una suerte de *"economía moral"* que produce ira e indignación al no poder detenerse

y tomar distancia de los quehaceres cotidianos, para venir a reflexionar juntas sobre las causas de los malestares que les aquejan.

Estos cinco tópicos nos permiten observar que cuando la dinámica institucional está construida de tal modo que no permite escapar ni por un rato de los diarios determinantes rápidos e inmediatos, e incluso no cesa de agregar múltiples determinaciones de diverso cuño, entonces el rol docente se vuelve insoportablemente sobre determinado, incluso hasta llegar al punto de resultar inmanejable.
La posición subjetiva resultante; es decir, la manera de estar insertos en la sociedad y en la cultura ocupando un lugar en el entramado discursivo (con relación a la autoridad, a los semejantes y consigo) más tiene que ver, entonces, con un registro de las experiencias adversas en términos de *daño* (amenaza y pérdida) que de *desafío* (confianza en acciones futuras). Y eso es lo que pudimos observar en la narrativa de las docentes que entrevistamos: que la trama vincular se resiente en aquellas instituciones educativas donde los roles están presionados por múltiples determinaciones difíciles de soportar en soledad. Según sus dichos, el dispositivo institucional de tareas diferentes no las ayuda a aligerar el peso y aliviar su sufrimiento, sino que tan solo se aparta a las docentes de la trama relacional institucional, se las detiene borrando el horizonte para su carrera y se las presiona para que vuelvan al ruedo dispuestas a soportar lo que sea o que abandonen la institución. Así, desubjetivando el conflicto, sucede que más que aliviar a las docentes, el dispositivo (montado sobre una lógica asilar) intenta aliviar de *"elementos díscolos"* al resto del sistema, deshaciéndose de las *"irreparables"* que no puedan *"readaptarse"* a las exigencias adaptativas de un orden institucional que se pretende a sí mismo incuestionable.

Implicaciones para el entendimiento y abordaje del tema en cuestión:
Veremos aquí la significación de los resultados en orden a establecer su importancia para contribuir al conocimiento de la temática que nos ocupa. Es que resulta valioso el darnos a discutir las implicaciones de los resultados para la práctica y la teoría en la materia, explorando cómo nuestros hallazgos pueden influir en la forma en que se entiende y se aborda el problema de investigación planteado. Al respecto, entonces, identificamos dos aspectos principales: 1.- la lógica que subtiende al dispositivo y 2.- la forma institucional en la que se lo instrumenta.

1.- Comenzaremos señalando que el diseño de un dispositivo institucional como el de tareas diferentes, basado en la *lógica asilar* (segregante y tutelar) no es la forma adecuada de abordaje. La asilaridad sostiene prácticas de control paternalista orientadas por el poder disciplinario. Entonces, el problema de los dispositivos institucionales diseñados en base a esa lógica es que no tratan de comprender a los sujetos, sino de apartarlos de los *"normales"* para colocarlos en un sitio donde subordinarlos a unas premisas ya

establecidas para luego poder devolverlos *"curados"*. Ese no es el camino adecuado. Al menos no para el Estado argentino tras haber suscripto la Declaración de Alma-Ata en 1978 sobre *"atención primaria en salud"*, ratificada desde entonces cada cuatro años en la ONU y hasta hoy. La Conferencia internacional de Alma-Ata mostró que el problema de la salud excede los ámbitos de la medicina y que es un tema político y social amplio, de abordaje comunitario. Desde entonces, el Programa de Salud Mental de la OMS incorporó las recomendaciones de Alma-Ata, *"despsiquiatrizando"* los problemas del sufrimiento mental y resaltando el desarrollo de estrategias de intervención comunitaria. Contando para eso con la participación de diversas organizaciones sociales, incluyendo a las instituciones educativas, en el proceso de atención y rehabilitación. En consecuencia, el dispositivo de tareas diferentes debería inscribirse en la estela del camino *democratizante* iniciado por el psiquiatra italiano Franco Basaglia a mediados del siglo XX. Al respecto, téngase en cuenta que el desmontar estructuras alzadas con la lógica asilar implica el pasaje desde un modelo asistencial hacia un modelo comprensivo y transformativo que permita restablecer la relación con los sujetos en sufrimiento. Esto supone deconstruir la patologización y medicalización de lo que, en verdad, es del orden de lo social y político. Pero eso no implica trasladar el análisis del malestar desde la causalidad biológica (de cuño positivista) hacia la difusa consideración de una multicausalidad inespecífica; antes bien, ese tránsito trae consigo el atender a una compleja red de determinaciones que sólo podemos conocer ateniéndonos a la singular experiencia del sujeto y su valoración. Lo cual equivale a afirmar que podemos comprender lo que sucede si nos remitimos a las vivencias de las docentes en tareas diferentes, y esa comprensión sólo es posible a través del relato de ellas mismas dando cuenta de unas razones que nos lleven a captar su *"historia vital"* como trabajadoras de la educación.

Es que no se trata de echar a andar un dispositivo orientado a lidiar con docentes como con el error, el pecado, la peligrosidad, la insensatez y la incapacidad. Antes bien, de lo que se trata es de disponer formas de relaciones laborales aptas para construir vínculos, en la base territorial, que las ayuden a reinventar su vida laboral mediante otras estrategias de abordaje. Estrategias relacionadas con unas posibilidades reales de *inclusión*, adecuadas para potenciar la participación y la producción social. Es decir, configurando un nuevo *modo de tratar* con el sufrimiento mental, acogiendo y cuidando efectivamente a los sujetos, mediante la construcción de un nuevo lugar institucional para acoger la diversidad y la diferencia. Uno en el que se pueda interpretar el sufrimiento mental con relación a la vida social. En tal sentido, urge resignificar el dispositivo de tareas diferentes rompiendo la convergencia de aparatos institucionales que potencian la medicalización del malestar, y pasando a dar relieve al espacio de vida de las docentes, entendido este como espacio de intercambios reales y simbólicos. Lo cual supone que para actuar en el territorio escolar hay que transformar el lugar social de las docentes en licencia que se encuentran transitando el dispositivo de tareas diferentes, devolviendo a la comunidad escolar la responsabilidad por la salud mental de sus miembros.

2.- Sacar al dispositivo de tareas diferentes de los relictos de la lógica asilar para venir a articularlo según una lógica comunitaria, implica flexibilizar las rigideces que aún persisten en las estructuras institucionales existentes. Un movimiento de esas características apunta a que la inflexibilidad de lo instituido no ahogue la potencialidad de lo instituyente. Lo cual equivale a generar un corrimiento desde las formas institucionales basadas en la exigencia adaptativa, hacia el darnos a pensar en la posibilidad de *"otra"* institucionalidad. Una que sea capaz de reinventarse ayudando a sus miembros a recuperar y relanzar las motivaciones originantes de su trayectoria laboral. Esto supone que los dispositivos institucionales se adapten a los sujetos y no al revés. Dicho de otra manera: comporta que el dispositivo de tareas diferentes sea una *"ocasión de palabra"* para que los sujetos construyan su demanda, en vez de operar una sumisa adaptación a un ordenamiento institucional que se presume *"objetivo"*. Pero eso implica repensar la institución escolar distinguiendo entre un grupo de personas en una mera relación organizacional y uno donde haya una *experiencia de comunidad transformadora*; o sea, uno en el cual las necesidades son definidas y satisfechas por sus propios miembros, compartiendo sentimientos y responsabilidades. Ese es un proceso que *se construye en la intersubjetividad*: compartir fechas y acontecimientos especiales, conocer a las colegas por su nombre y sobrenombre, mantener relaciones estrechas y afectivas entre los miembros, saber que se cuenta con los demás en momentos de alegría y de tristeza. Ese es el componente fundamental. Lo relevante desde el punto de vista de la salud mental es que la ***participación comunitaria*** resulta beneficiosa para los sujetos participantes, cuyo crecimiento personal se desarrolla progresivamente. Ahora bien, el comprenderlo supone advertir que las instituciones solo adquieren dinamismo a través del protagonismo de los agentes que en ellas desempeñan las funciones correspondientes, y que son sus acciones concretas las que pueden operar transformaciones en la realidad institucional.

Solo una institución escolar que piensa en red y organiza tramas de cuidados entre sus miembros, puede construir acuerdos para establecer una dinámica de trabajo basada en la reciprocidad y la corresponsabilidad. En tal sentido, transitar hacia la mejora requiere poner el foco en la *evaluación institucional*, como proceso generador de un conocimiento de las prácticas institucionales concretas. Nos referimos aquí a un proceso comunitario que permita comprender y actuar para orientar cambios en orden a mejorar la integración psicosocial de las docentes en tareas diferentes. La evaluación es un procedimiento valioso para obtener información y construir un saber (que no es un mero saber técnico), prestando sobre todo atención a las relaciones intersubjetivas. Sirve a los equipos directivos para sistematizar la traza de un camino de mejora institucional a partir de la inclusión de todas las miradas, generando compromiso y participación.

> *"A través de los relatos y escenas escolares de docentes y directivos, se pueden escuchar interrogaciones en torno a la función de la escuela, la responsabilidad del docente, las condiciones laborales o la inclusión y la exclusión… (…) Así, la evaluación institucional es una*

oportunidad para revisar los saberes construidos, las respuestas que damos a ciertos problemas, la forma en que percibimos la realidad día a día, y se construye en una posibilidad de reconocer aquellos puntos de incertezas, de incertidumbre, de ignorancia, como antecedente para pensar y hacer algo distinto. A su vez, es importante resaltar que no hay aprendizaje organizacional sin la transformación de un saber (aun siendo provisional) en acción. (…) Desde este foco las escuelas se observan como un centro de formación conjunta y para todos los actores de la comunidad escolar, siendo un centro de constante cambio y transformación desde el aprendizaje y las relaciones colaborativas, propiciándose el permanente desarrollo de la institución. Sostenemos que el desarrollo debe ser un camino en el que se abran preguntas constantes para realizar ajustes sobre la tarea sustantiva de la institución educativa promoviendo cuestionamientos saludables que evalúen los posibles ajustes. (…) Finalmente, podemos decir que una institución educativa aprende cuando existe la capacidad de que sus miembros se interroguen y problematicen la cotidianeidad institucional, que sean capaces de afrontar que no tienen respuestas para todo, y que también, a veces, algunos problemas requieren volver a ser interrogados. Cuando se solapan las dificultades, cuando ante los desafíos acudimos a respuestas ya elaboradas, hay poco margen para el aprendizaje institucional. La posibilidad de aprendizaje como comunidad educativa está entonces marcada por el reconocimiento de la ignorancia, la búsqueda de un nuevo saber, y la transformación de ese saber en acción. La evaluación institucional, como dijimos, es una oportunidad para dar un marco de sistematicidad a este camino [colectivo] de reflexión-acción, recuperando el sentido de la evaluación como aprendizaje.” (Avendaño, 2021: 171-173)

B.- <u>Sobre el funcionamiento del dispositivo de tareas diferentes</u>.

En términos generales, el *"funcionamiento"* de un dispositivo refiere a la forma en la que este opera para lograr un objetivo o cumplir una función específica. Lo cual implica la interacción y coordinación de diversos componentes, articulados según una lógica subyacente. Al respecto, en la narrativa de las docentes entrevistadas pudimos apreciar su percepción de los *procedimientos* que las afectan en su subjetividad durante el tránsito desde las primeras licencias hasta agotarlas y luego llegar a la Junta Médica e ingresar al dispositivo de tareas diferentes; esto es, potenciando su experiencia de desamparo, incluso hasta conducir a algunas de ellas a la indolencia y a la desmoralización.

Es por eso por lo que nos enfocamos en cuatro tópicos principales:

1.- El modo estatal de proveer ayuda a las docentes en situación de padecimiento mental.

2.- El orden burocrático del Estado y el respeto.

3.- La seguridad social como sostén.

4.- El cuidado entre docentes.

Veamos cada uno de esos tópicos:

1.- La función gubernamental del dispositivo de tareas diferentes consiste en operar como el modo estatal de ***gestionar*** a los *"recursos humanos"* que ya agotaron el periodo de licencia médica prolongada, lo cual incluye a las docentes en situación de padecimiento mental. Sin embargo, el objetivo principal del dispositivo no consiste en atender a las docentes sufrientes, sino en apartarlas, para así garantizar la continuidad formal del proceso educativo minimizando las interrupciones. Funciona segregando anomalías.

Valga señalar que el ingreso al dispositivo de tareas diferentes no es gratuito para las docentes, pues el costo que tienen que pagar es la detención de su carrera laboral. Lo que se les ofrece es un paréntesis en el trabajo, colocándolas en una situación de aislamiento y esterilización. Las docentes lo saben, pero, asimismo, algunas echan mano de las licencias como *ardid* para procurarse pausas en un trabajo escolar al que señalan como causante de sus cuitas, mientras se abren camino hacia las tareas diferentes que acabarán deteniendo su carrera.

Esta actitud *reacia* no es extraña, dado que los mecanismos de evitación son de los más básicos e inveterados modos de ***resistencia*** al poder de influjos desagradables, que no encajan con la imagen del Yo. Esto significa que la fuente de la resistencia está en el registro imaginario del Yo y que es un efecto suyo. Un efecto que configura la manera en la que, en un momento dado, un sujeto interpreta el punto extremo en el que está, figurándose como *impotente* para poder hacer algo diferente con lo que se le presenta. Lo que sucede,

entonces, es que la impotencia enunciativa de esas docentes equivale a la desubjetivación de la tarea de enseñar, porque una subjetividad no es otra cosa que la capacidad enunciativa de un sujeto.

La incapacidad para nombrar las alteradas condiciones actuales de enunciación escolar respecto de la relación entre estudiantes y docentes (que incluso exceden lo pedagógico y ponen en crisis las formas de pensar y hacer docencia) puede provocar un abroquelamiento sobre representaciones viejas que han perdido la capacidad de nombrar lo que está pasando. Cuando eso ocurre puede conducir a una dolorosa experiencia de agotamiento y frustración por *"no tener con qué sostener"* el trabajo en el territorio escolar.

Esa experiencia de *"desamparo simbólico"* agrava el *"mal-estar"* en la escuela provocando un estado de *"indefensión"* y *"sobrecarga"*, sobre todo cuando los dispositivos no dan lugar a las posibilidades de *"sostén"* que los sujetos podrían obtener mediante prácticas enunciativas que den ocasión para la inscripción de representaciones nuevas. De ahí que el sujeto resista obstaculizando la palabra insistente del Otro (institucional) que procura forzarlo, sugestionarlo, motivarlo para que se mantenga en una tarea que el docente percibe como una carga *"insostenible"*. Lo que sucede es que el sujeto responde imaginariamente a las intrusiones de lo simbólico, resistiéndose a elaborar en los términos del Otro lo que a él le pasa. Es decir que la resistencia es un modo de renuencia que no refiere a las defensas del sujeto, sino al objeto enunciado que se le impone y lo borra como sujeto de enunciación. Estrictamente hablando, las resistencias no son defensas del sujeto, porque no son estructuras simbólicas relativamente estables y repetitivas, que operan como modalidades fijas y protectoras de la subjetividad. Por el contrario, las resistencias son *formas transitorias de impedimento*, desplegadas adrede para evitar que un objeto insoportable sea absorbido en la cadena significante. Pero esas formas individuales de resistencia no forman articulaciones resolutivas, porque son meros vagabundeos en el discurso. Son formas desarticuladas que dificultan la construcción de una lógica del relato sobre lo que padece el sujeto. En suma, son una forma de no querer saber, prefiriendo huir del dolor, para aplazarlo, en vez de circular por la trama social de la escuela intentando transformar las condiciones de producción del malestar.

En tal sentido, las resistencias individuales de las docentes que a propósito echan mano de las licencias para faltar al trabajo, nos habilitan a leer que algo no anda bien del lado de la organización escolar y del aparato gubernamental. El texto que leer en la narrativa de las docentes es un juego de poder en el que ellas usan a su favor, para apartarse, las mismas disposiciones normativas diseñadas para apartarlas. Es que el dispositivo de tareas diferentes no existe para brindarles ninguna ayuda, dado que tan solo funciona como un aparato de control basado en el registro ordenado de los *"recursos humanos"* que son apartados de sus tareas por razones médicas. En todo caso será cada docente quien se habrá de procurar las ayudas *"por su cuenta"*.

En materia de salud mental, ese desacople de las docentes de la trama comunitaria haciendo que cada una se las tenga que arreglar individualmente como pueda, no es nada saludable. Ya que, según consensos internacionales, el *eje ordenador* de las propuestas en la promoción, en la prevención y en la atención de la

salud mental, es el restablecimiento de las capacidades de las personas para integrarse a los intercambios sociales, materiales y simbólicos de la vida social. Esto significa que un dispositivo como el de tareas diferentes debería ayudar a transitar la escuela haciendo lazo social. Incluso en nuestro país, según la normativa vigente en el campo de la salud mental, el eje de la integración social tiene a la idea de *"comunidad"* como estrategia prioritaria para orientar la acción.

Sin embargo, el dispositivo de tareas diferentes no hace eje en la comunidad y repliega a las docentes sobre su propia individualidad. Como si su ámbito privado fuera la única dimensión transformable.

Del lado del sistema sólo se les ofrecen a través de las obras sociales y prepagas, unas prestaciones mínimas condicionadas en su cobertura por la racionalidad económica, lo cual restringe fuertemente la oferta de atención. Es más, mediante la exigencia de pago de *"coseguros"* una buena parte del sistema prestacional ni siquiera financia la atención psicoterapéutica de los beneficiarios del servicio. Lo que sucede es que, de ese modo, las obras sociales y prepagas le cobran al afiliado la cuota mensual completa, a la vez que le hacen pagar de su bolsillo un monto fijo al profesional que les atiende. Algunos meses después, al momento de la liquidación de honorarios, ese monto de los *"coseguros"* se le descuenta al profesional. Y se le descuenta de unos honorarios que, para colmo, son menos de la mitad del valor calculado por el Colegio Profesional.

Lo que esa maquinaria propicia es una degradación terapéutica, que afecta negativamente tanto al paciente como al terapeuta. También es por ese motivo que las docentes suelen tener dificultad en encontrar psicoterapeutas con turnos disponibles para atenderlas. No porque tengan sus agendas llenas, sino porque las evitan. A no ser que accedan al pago de un importe compensatorio, mal llamado *"plus"*.

Ese funcionamiento afecta incluso a la dimensión *"comunitaria"* del tratamiento, pues provoca un desmantelamiento de los sistemas de ***transferencia***, ya que el paciente de la obra social o de la prepaga accede al consultorio como *"cliente",* siendo incluso capaz de hacer despedir al prestador que les solicite un pago compensatorio, pues entienden que este debería atenderle como *"sirviente"* suyo (alimentando así la ilusión de no *perder* nada). Además, presume saber, tomando el decir del psicólogo como una *"opinión"* más entre otras y no como la palabra de un Sujeto al que se le Supone Saber. Por otra parte, como en cada época y lugar los pacientes son conformes a la imagen de la sociedad en la cual viven, tienen dificultades para frecuentar el consultorio de manera regular, se ausentan fácilmente, no soportan tratamientos largos y, por falta de medios financieros, tienden a suspender las sesiones en cuanto constatan una mejoría, dispuestos a retomarlas cuando los síntomas reaparezcan. Esas dificultades para entrar y sostenerse en el dispositivo transferencial significan que, si la economía de mercado trata a los sujetos como mercaderías, los pacientes tienen tendencia, a su vez, a utilizar los espacios psicoterapéuticos como una medicación y a los terapeutas como meros receptáculos de sus sufrimientos.

En definitiva, el trabajo clínico sometido a los criterios capitalistas de rentabilidad hace que las ayudas posibles se resuelvan en un manojo de psicoterapias eclécticas, breves y baratas, reforzadas con una envoltura medicamentosa.
Así, a la transferencia como motor de la clínica (en especial la de corte analítico) se le opone una relación terapéutica derivada de la sugestión y una medicina biofisiológica que *"neurologiza"* el aparato psíquico y excluye la subjetividad. Lo cual, a la postre, acentúa la resistencia y cronifica los malestares.

En pocas palabras: los relatos de las docentes entrevistadas y de los informantes consultados, nos permiten apreciar que el dispositivo de tareas diferentes no les provee ayuda comunitaria y las deja en manos de los administradores de un modelo médico asistencial enfocado en la reducción de costos. Un modelo en el que las ayudas posibles para las docentes en el campo de la salud mental resultan aplanadas y banalizadas, porque hay banalidad ahí donde se hace aceptable lo que no debería serlo. Dicho de otra manera, se trata de un modelo trivial que toma como normal, coherente, correcto, lógico, prolijo, ordenado y racional, el perder de vista la subjetividad.

Esa racionalidad económica también resulta banalizante cuando pretende distinguir de manera *tajante* entre *enfermedad* y *accidente* laboral, tan solo para deslindar responsabilidades respecto del padecimiento de las docentes. Pero en el campo de la salud mental esos límites nunca son tan claros. No son tajantes.
Lo que termina ocurriendo es que el Estado se retira de la cobertura de *riesgos* psicosociales en el trabajo transfiriendo esas funciones a la esfera de la empresa privada, reteniendo para sí algunos mecanismos de control (supervisión y fiscalización del funcionamiento de las ART) con el fin de obtener beneficio económico por reducción de gastos. La tendencia resultante es que *"a cada cual la salud que pueda gestionar y pagar individualmente"*. El sistema educativo, por su parte, se desentiende y no se le cuestiona; es decir que la causación del malestar subjetivo de las docentes es considerada como un problema individual de cada una.
Sin embargo, los relatos de las docentes manifiestan que la *organización* del trabajo tiene mucho que ver con el cuidado de la salud mental. Incluso la literatura sobre riesgos psicosociales en el trabajo es coincidente en afirmar que los ritmos apremiantes de trabajo incrementan la posibilidad de sufrir accidentes. Y sobre las enfermedades afirman que, si bien las hay de tipo *"profesional"* (las que se producen como resultado directo del trabajo en sí mismo, y que en el caso de las docentes pasa sobre todo por la sobrecarga en el uso de la voz) también hay otras que se pueden considerar como *"relacionadas con"* el trabajo. Las enfermedades relacionadas *con factores de riesgo* psicosocial en el trabajo se producen, por ejemplo, cuando una carga de trabajo no puede ser procesada por el empleado y deja secuelas que se manifiestan de diferentes formas en los aspectos afectivos y cognitivos de la vida de las docentes e incluso mediante malestares localizados en distintas zonas del cuerpo, conocidos como psicosomáticos.

Este no es un tema menor, dado que casi la mitad de las docentes que ingresan al dispositivo de tareas diferentes lo hacen por salud mental, un tercio por traumatología, una décima parte por oncología, y el resto por otras patologías.

Sin embargo, la única enfermedad laboral que se considera propia del ejercicio de la docencia es la pérdida de la voz. La cual es abordada tan sólo en su dimensión orgánica, como objeto de atención médica. Pero la voz no se reduce a las cuerdas vocales. No somos un animal que emite sonidos para comunicarse acorde a su programación instintiva. Somos un animal que habla. La voz, entonces, remite al campo del lenguaje, que tiene que ver con la configuración del lazo social en el que el sujeto se encuentra. Es decir que la disfonía de las docentes no se explica por su anatomía, sino que guarda relación con factores de riesgo psicosocial en el trabajo. De hecho, las normas que listan las enfermedades profesionales ligadas al ejercicio de la docencia hablan de *"sobrecarga"* en el uso de la voz durante la jornada de trabajo *"sin compromiso anatómico"* de las cuerdas vocales. O sea que están diciendo que lo que está comprometido no es el organismo, sino el habla. Y dicen con claridad que está comprometido por sobrecarga en el trabajo escolar; esto es, por una forma de trabajo insostenible al punto de dejar al hablante padeciendo un grito contenido.

En todo caso, el compromiso es el de un cuerpo desertado por el lenguaje. Una voz silenciada, conminada a callarse. Una voz que deserta del discurso, y que no cuenta con un dispositivo en el que se ponga en función una escucha adecuada que invite a revelar lo que ha permanecido mudo. Una escucha que atienda a lo que la pérdida de la voz hace escuchar. Pero ni siquiera el dispositivo de tareas diferentes funciona así. Por el contrario, acalla.

2.- El dispositivo de tareas diferentes forma parte del funcionamiento del ***aparato burocrático*** del Estado, en el ámbito del sistema educativo.

Con frecuencia los hablantes encuentran dificultades para la articulación de su voz en entornos burocráticos, puesto que en ellos se enfatiza la adherencia estricta a protocolos establecidos. La rigidez de la burocracia a menudo restringe la libertad de expresión y limita las oportunidades de participación y las relaciones de colaboración. En tales situaciones el diálogo resulta obstaculizado por la exigencia de seguir procedimientos formales y de obtener la aprobación de múltiples niveles de autoridad antes de que se pueda tomar cualquier decisión o se pueda avanzar en el abordaje y resolución de un asunto determinado. Vale decir, entonces, que *la voz ausente* da cuenta de un padecimiento subjetivo correlacionado con una sobrecarga de insuficiencias comunicacionales en el trabajo docente formal.

Según los relatos de las docentes entrevistadas, la voz no solo se ausenta en la forma de una disfonía, sino que hay muchas otras formas en las que los cuerpos decaen y la voz se va, aunque la sonoridad se conserve. De ahí que podamos darnos a pensar en una relación entre la voz ausente y el *ausentismo* de los hablantes. Viniendo así a leer el ausentismo docente como un gesto insurrecto de resistencia a la dominación. Como un

intento por escapar de un control normativo al que se percibe vacuo y desconectado de lo que sucede en las aulas reales. Una forma de huida, de engaño, de transgresión, que da cuenta del deseo de irrumpir más allá de las clausuras enunciativas en las que el sujeto se encuentra impotentizado. Una forma unilateral e individualista de hacerse con el poder (de cambiar de posición al interior de un sistema de referencias) para disminuir la dominación (el peso de unos discursos normalizadores que ejercen presión modeladora). Pero hace dificultad el hecho de que el ausentismo es una suerte de forma *"disfónica"* que no hace lazo. Algo así como un movimiento de *"mutis por el foro"* (una salida *muda* de la escena) que equivale a un *desenlace* que no empodera a la comunidad de hablantes. Es que la disminución del dominio no se consigue con una silenciosa ausencia unilateral (individual), sino mediante una dicente presencia ***respetuosa*** en la comunidad. Entendiendo por respeto el aceptar que no pueda entender al otro. Que hay cosas de los otros que uno no puede comprender, pero que eso no impide la mutua conexión, posibilitando así la relación entre autonomía y alteridad. Entonces, dado que el respeto es una práctica expresiva, requiere tomar la palabra para ejercerla en la producción de actos del habla críticos e inclusivos. Lo cual requiere inventar en cada comunidad educativa los mejores modos de *estructurar* el respeto mutuo por fuera de la jaula de hierro del sistema burocrático. En la narrativa de las docentes entrevistadas, podemos apreciar que no se refieren a una suerte de reemplazo del rígido orden burocrático por una blanda compasión apoyada en un voluntarismo sentimental, sino en *otro modo de hacer con* las estructuras burocráticas. Un modo en el que no se pierda de vista que la *reciprocidad* es el fundamento del respeto mutuo. En tal sentido, no es extraño que las docentes en licencia y receptoras del servicio de tareas diferentes se sientan irrespetadas cuando se libera sobre ellas la compulsión formal del dispositivo, sin que se habiliten canales para tratar de conectar con lo que a ellas les está sucediendo.

Surge de los relatos de las docentes entrevistadas que en algunas escuelas existen *formas de implementación* de las estructuras burocráticas más flexibles y abiertas al diálogo y a la participación de las docentes en tareas diferentes. En esos casos, el diálogo está más presente y se lo fomenta como parte de los procesos de toma de decisiones y de resolución de problemas en las escuelas. Además, téngase en cuenta que el trato respetuoso no se consigue simplemente ordenándolo. Se consigue dialogando, convocando voces. Porque el reconocimiento mutuo se tiene que negociar. Esto es relevante en el campo de la salud mental comunitaria, porque un sistema de bienestar respetuoso es aquel que permite a los sujetos participar más activamente en las circunstancias de su propio cuidado.

De hecho, las docentes entrevistadas hicieron queja del funcionamiento burocrático del dispositivo de tareas diferentes porque no se las escucha. Su voz está ausente. Describieron la estructura reticular del dispositivo señalando a la Junta Médica como una instancia de vigilancia dirigida a consolidar el sistema separando a los agentes *"anómalos"*, sin que nunca se cuestione al sistema ni se abran interrogantes sobre la subjetividad. Solo se selecciona a las docentes que serán segregadas del sistema. Una vez emitido el dictamen de la Junta

Médica, quedan confinadas al interior del sistema en el dispositivo de tareas diferentes y abandonadas a su suerte. Excluidas *"ad intra"* y dispersadas por las escuelas, permanecen flotando como pasajeros de la mítica nave de los locos, orillando despachos con la ilusión de poder tocar puerto en alguna locación escolar. Es que el proceso de reubicación laboral consiste en que cada una debe ir a tocar el timbre en cualquier escuela para ver si ahí las quieren recibir y tal vez les den alguna actividad que hacer. Así, en peregrinación mendicante van rogando por lugares, portando como carta de presentación la *"ficha lesiográfica".* Un registro de las *"lesiones"*. Una *"grafía"* de roturas. Una marca distintiva que las señala y que también las desactiva. Las vuelve inviables. Porque las encierra en lo que no pueden hacer, sin abrir ninguna puerta a lo que sí. No se habla, por ejemplo, de las tareas pedagógicas *"adecuadas"* que podrían realizar.

De ese modo solo les queda encontrar un lugar físico donde estar durando mal calzadas en el sistema. No se trata de integrarlas *"de otra forma"* a una comunidad de trabajo. Ni de recibir asesoramiento profesional para ayudarles a discernir qué pueden hacer de acuerdo con sus posibilidades. Tampoco se les brinda capacitación para que puedan ejercer nuevas tareas. No hay acompañamiento para que las nuevas condiciones de trabajo les resulten adecuadas. Tan solo permanecen aisladas cual sediciosas.

Ese funcionamiento segregativo del armazón burocrático del dispositivo de tareas diferentes hace comprensible que existan casos de *simulación*; esto es: docentes que se manden la parte de estar enfermas. Tal comportamiento no debería sorprender ya que, en definitiva, ellas hacen con el sistema lo mismo que el sistema les hace. Dicho llanamente: cuecen al sistema en su propia salsa. No les importa burlar a un sistema que no las cuidó antes y que no les prestará atención después de que ellas hayan conseguido arrebatarle el pase a las tareas diferentes.

Si el sistema tuviera un respetuoso interés en el bienestar de las docentes en tareas diferentes, entonces al menos desplegaría acciones de *seguimiento* para ayudarlas a transitar el dispositivo. Incluso detectando simulaciones e interrogando la verdad de la mentira. La verdad impronunciable de la mentira adrede manifiesta. Para poder comprender y mejorar, en vez de sentenciarlas con escándalo y por horror al desorden. En efecto, el tratar de darse cuenta de lo que pasa en lo que sucede, es muy distinto de vigilar oficiando como una especie de *"policía de la moral"* abocada a castigar a quienes osen apartarse de un cierto régimen de la verdad.

En definitiva, lo que podemos observar en las narraciones de las docentes entrevistadas es que, lejos de otorgarles herramientas de mejoramiento, el aparato burocrático que organiza el funcionamiento del dispositivo de tareas diferentes las subsume dentro de un mecanismo en el que ya no les es posible ver el trabajo como algo positivo, propio y revalorizador, donde ser reconocidas y reconocerse como poseedoras de habilidades, destrezas y competencias. El funcionamiento del dispositivo las desvincula de los soportes protectores que bien podrían encontrar en las comunidades educativas, acorde al paradigma de salud mental comunitaria.

3.- La narrativa de las docentes entrevistadas nos da a leer que, aparte de los personalísimos motivos que condujeron a cada una de ellas a solicitar su acceso al dispositivo de tareas diferentes invocando razones referidas al campo de la salud mental, hay un aspecto más general que tiene que ver con el funcionamiento del dispositivo en el marco de las políticas de ***seguridad social***. Precisamente, observamos que las docentes recurren al dispositivo de tareas diferentes para tratar de mantenerse dentro del sistema buscando formas aligeradas de *"soportar"* con tal de poder continuar asegurándose las condiciones materiales de su existencia.

Esto que mencionamos nos fue manifestado por varias de las docentes entrevistadas. Según sus dichos, ellas reciben de parte de las autoridades gubernamentales un discurso por el que se les plantea, incluso desde la Junta Médica, que si no soportan su trabajo sería mejor que renunciaran y se buscaran otro. Ese discurso blinda al sistema, pues supone que el problema tan solo radica en aspectos de la vida privada de cada trabajador. De manera simplista se trasladan problemas complejos del propio sistema a los individuos que los padecen. Por otra parte, ese es un discurso cínico, porque lo que se dice tan fácil no es sencillo de realizar, sobre todo a cierta altura de la vida. Además, tampoco es cierto que nada obliga a tener que permanecer en un trabajo que a uno no le guste. En ocasiones, el imperio de la necesidad obliga.
Es más, el hecho de que no les guste trabajar en condiciones difíciles de soportar no significa que sea su trabajo lo que no les gusta, ni que tengan que soportar lo que sea con resignado silencio.

A su vez, desde el punto de vista de la salud mental también hay que considerar qué es lo que el sujeto pierde al perder el empleo. Al quedarse sin trabajo el sujeto pierde la inscripción en un colectivo en el que se reconoce como ser social y creativo. Esa situación de pérdida da ocasión a la emergencia de una serie de manifestaciones afectivas, predominantemente dolorosas: desilusión, decaimiento, angustia, decepción, desencanto, indolencia y desmoralización. Las cuales no están directamente vinculadas a la *valoración* que el sujeto hace del trabajo elegido, sino a su posición personal en el escenario de los intercambios sociales. Esto es, a su singular *inscripción* en el pacto simbólico. Inscripción que define el *lugar* desde donde estamos siendo mirados por otros y desde donde nos miramos apareciendo ante los demás.
Al fin y al cabo, lo que sucede es que algunas docentes hartas o vulneradas por el sistema, encuentran en el trámite de una licencia que eventualmente les permitirá acceder al dispositivo de tareas diferentes, la maniobra más a la mano para procurarse un poco de alivio y conservar su salario. Pero ese aligeramiento no es gratis, ya que el costo que pagan es la completa suspensión de su carrera docente.
Esa maniobra está tan presente en el imaginario de las docentes con las que hablamos, que muchas hasta están convencidas de que en verdad existe en el marco normativo del sistema educativo algo así como lo que

ellas denominan *"licencia pre-jubilatoria"* (sic), la cual consistiría en una suerte de *"derecho"* a ingresar al dispositivo de tareas diferentes durante los últimos años previos a su jubilación. Eso no existe, pero lo creen. Ahora bien, lo que las docentes no desconocen es la relación entre las tareas diferentes y el fin de su carrera. No se les escapa el efecto ***esterilizante*** del dispositivo, ya que las tareas *"diferentes"* no son tales por ser una forma *"distinta"* de ejercer la docencia, sino porque son otra cosa que el ejercicio de la docencia: un manojo de actividades marginales, prescindibles, improductivas, en tanto que *"inutilizables"* en el circuito de la carrera docente. Es que al no tener *"apto médico"* para tomar horas y asumir cargos, sus carreras quedan trabadas en el sistema. No forman parte de la planta docente. Están como de sobra, flotando en el sistema. Ese es el costo de entrar en el dispositivo.

Así y todo, hay docentes que no dudan en echar mano de aquellos instrumentos administrativos que les sirvan para quitarse de los hombros el peso del trabajo y, a la vez, para mantenerse dentro del sistema pudiendo conservar algo de alivio, protección y cobertura ante los infortunios de la vida. El camino más expedito para hacer eso es el de echar mano de la *"licencia psiquiátrica"*, como le llaman. Y por eso resulta tan elevado el porcentaje de docentes que ingresan al dispositivo de tareas diferentes por *"salud mental"*.

Sin embargo, el marco axiológico que encuadra a los instrumentos de seguridad social no opera al servicio de la astucia individual, sino para la protección comunitaria ante el desamparo. Históricamente han sido pensados y diseñados con relación a la mutualidad, la cohesión y la fraternidad en los vínculos entre los trabajadores. La seguridad social es un concepto que refiere a la comunidad, al cuidado mutuo, al acompañamiento y a la intervención. Tal es la función *"civilizatoria"* (que reviste valor pedagógico) de los dispositivos diseñados para apoyarnos mutuamente, en tanto que *generalización de la interdependencia*.

En tal sentido, el dispositivo de tareas diferentes tendría mucho valor si se concibiese y funcionara como una flexible red de apoyo en los lugares de trabajo. Pero en las narrativas de las docentes y de los informantes observamos que es muy difícil verlo así, toda vez que el dispositivo está diseñado de tal forma que, en definitiva, funciona segregando, acallando, desactivando y esterilizando a las docentes. A sabiendas de eso algunas docentes titulares (en horas o cargos) y sin más aspiraciones en su carrera, se sirven del mecanismo para eludir obligaciones conservando beneficios. Ahora bien, aunque conceptualmente se pretenda sostener que el dispositivo es beneficioso para los trabajadores con padecimiento subjetivo *relacionado con* el trabajo, el punto es que de hecho funciona cuanto menos *iatrogénicamente,* a contrapelo de los actuales ejes ordenadores en el campo de la salud mental comunitaria.

4.- En el despliegue narrativo de las docentes entrevistadas, encontramos escenas de cuidado entre ellas.
Podemos leer las acciones de cuidado mutuo en el trabajo como efecto de una inscripción en la cultura capaz de activar una carga libidinal que propicia el deseo de circular en la trama social, haciendo lazo con los demás. En tal sentido, la atención al carácter de *mutualidad* es relevante para la constitución de una comunidad *educativa.* Lo es porque el *"cuidar-(nos)"* equivale a poner en práctica la dimensión de lo colectivo que *"hace escuela".* La hace haciendo lugar al cultivo de lazos entre los miembros de una comunidad de hablantes en la que sus miembros interactúan posicionándose como transmisores culturales. Desde antiguo, la *"scholé"* (el lugar para el *cultivo del ocio*) hace hablar, pone en danza los discursos. Lo cual no garantiza que se eliminen ciertas molestias y malestares (divergencias y disidencias), pero si posibilita que la experiencia compartida de lugar a que los problemas escolares se recorten sobre un horizonte de interpretación más amplio. Uno gracias al cual se pueda decir, trabajar y pasar a otra cosa que la queja. Ahora bien, lograrlo requiere de unos lugares, unos dispositivos, en donde se pueda hacer pasar a discurso lo que nos sucede, hablando del saber-hacer con eso en lo real.
De ahí la importancia de cuidarnos cuidando las condiciones de trabajo y el clima relacional en la escuela, pues refieren a la puesta en juego de las capacidades de los actores para trabajar juntos y construir vínculos satisfactorios en un espacio de confianza mutua. Si la organización es restrictiva y no permite la expresión franca y abierta de lo que nos sucede con relación al trabajo; entonces, tal vez se cumpla con las rutinas que son propias de la formalidad escolar, pero en paralelo se desarrollarán presiones latentes y encubiertas que obstaculizarán la posibilidad de hacer cambios. Es por eso por lo que, así como la emergencia de conflictos interpersonales puede ser considerada como un indicador de que en la trama relacional está sucediendo algo que no anda, en sentido contrario se puede considerar que algo anda bien ahí donde hay cuidado mutuo entre docentes.

El cuidado mutuo se produce cuando la comunidad de trabajadores se hace cargo de sus problemas y se organiza para resolverlos, involucrando estrategias para la superación de los obstáculos. Es la comunidad quien se debe mantener a cargo de la situación, en orden a la realización de su propio desarrollo y bienestar. Dicho de otra manera: frente a todo lo instituido, el cuidado mutuo es la fuerza instituyente que no se debe extraviar. O sea que no se trata de conservar lo instituido, sino de cuidar que no decaiga el motivo inicial de una trayectoria transitada en comunidad. Esa es una cuestión ética y política para asumir con convicción.

En el campo de la salud mental comunitaria, el punto de vista fundamental es aquel que despliega sobre los dispositivos una mirada de corte horizontal y democrático, opuesto a las formas verticalistas y jerarquizadas. Se trata de un enfoque *preventivo* que rompe con la lógica tutelar que sustenta al *encauzamiento* asilar que

es propio de los aparatos (saberes y prácticas organizacionales) basados en el paradigma psiquiátrico tradicional. Es que la noción de salud mental *comunitaria* apunta a una *"toma de responsabilidad"* que va en dirección contraria a los dispositivos de aislamiento, segregación y patologización de la experiencia humana. Deconstruye y desmonta los dispositivos organizados según el *modelo asistencial*, para reimaginarlos y reconstruirlos desde una *perspectiva transformadora*, desplegada en orden a restablecer una relación con los sujetos en sufrimiento. Lo cual supone no perder de vista que tratamos con personas y no con enfermedades.

Esto significa que el dispositivo de tareas diferentes tiene que ser pensado como lugar ***inclusivo***, de acogimiento, de cuidado y de intercambio social. Debe ser un lugar de sociabilidad y de producción de subjetividad. No un lugar arrogante, donde apenas soportar (tolerar) al otro.

El lograr eso requiere disponer de tiempo y espacio para provocar al imaginario social, promover el debate y así venir a reflexionar juntos sobre las problemáticas que nos aquejan. No es una quimera. Hacerlo es posible. Así nos lo manifestaron las docentes entrevistadas que, de hecho, lo hicieron. Precisamente, fueron muy claras en afirmar que el cuidado mutuo precisa estrategias de *seguimiento* acompasadas con acciones específicas de *acompañamiento*, para no dejar solas a las compañeras en tareas diferentes. Se trata, entonces, de intervenciones orientadas a cuidarlas una por una, en cada lugar de trabajo, en cercanía, durante el trajín laboral cotidiano. Haciéndolo a sabiendas de que, aunque ellas ya no cuenten para el sistema que las segrega, sin embargo, cuentan en la comunidad educativa. Esto significa que el dispositivo de tareas diferentes se puede transformar, mediante la solidaridad entre pares, en un lugar donde los sujetos sean tenidos en cuenta.

En los relatos de las docentes pudimos apreciar que los *sindicatos* son de gran importancia en lo referido a la implementación de políticas de cuidado entre docentes en tareas diferentes. De hecho, la solidaridad surgida de la colaboración entre docentes es la que las movió a organizar en territorio un taller para compañeras en tareas diferentes, que funcionó como un dispositivo comunitario de intervención psicosocial.

Lo interesante del caso es que el taller implementado en el sindicato torsionó al dispositivo gubernamental de tareas diferentes, transformándolo en una ocasión para reunirse a conversar tratando de suscitar el encuentro con la singularidad de cada trabajador, recapturándolo como sujeto social, portador de un deseo y de un saber socialmente productivos.

Valga subrayar que esa dinámica comunitaria no procedió de la estructura misma del dispositivo de tareas diferentes, sino del impulso operado desde las bases, ya que fue organizado por docentes que recorrieron escuela por escuela buscando a sus compañeras con licencia médica que estaban solas y dispersas en distintos establecimientos, y las convocaron para reunirse con el propósito de cuidarse entre ellas.

Esto es muy importante, porque, si hablamos de salud mental comunitaria, entonces las experiencias como la de ese taller organizado desde las bases en el contexto de un sindicato, son las experiencias que importan. Es que las comunidades educativas no se pueden desarrollar tan sólo mediante modalidades *"tecnológicas"* (burocráticas, reglamentarias) de interacción, sino que precisan interacciones simbólicas más complejas y dependientes de los sujetos en sus relaciones más cercanas. Lo cual significa que una comunidad de trabajadores de la transmisión cultural se debe organizar desde las acciones comunicativas que suceden en los intercambios intersubjetivos entre sus miembros. En efecto, la subjetividad singular se construye simbólicamente por el conjunto de interacciones lingüísticas que los sujetos mantienen entre sí en su vida corriente. De ahí la importancia, en el campo de la salud mental, de una muy cuidadosa integración social y comunitaria con el propósito de llegar a construir juntos un espacio social apropiado y apropiable. Esto es, habitable como lugar propio. Un lugar caracterizado por el reconocimiento mutuo y el sentido de pertenencia.

Implicaciones para el entendimiento y abordaje del tema en cuestión:

Consideramos que nuestros hallazgos pueden influir en la comprensión del problema de investigación planteado, a partir de tres binomios referidos a un *"funcionamiento bifronte"* del dispositivo de tareas diferentes, que resulta paradójico y doblemente conflictivo, de cara al abordaje de los problemas de salud mental en el sistema laboral escolar y de cara a los intereses sectoriales de las trabajadoras de la educación. Tales binomios son: 1.- sobrecarga y aligeramiento, 2.- exclusión e inclusión, 3.- individualidad y comunidad.

1.- *Sobrecarga y aligeramiento:*

- El sistema laboral escolar que sobrecarga de obligaciones a las docentes se aligera de las que no lo soportan, desacoplándolas y apartándolas en el dispositivo de tareas diferentes. Así se desentiende de ellas, pero, en definitiva, acaba sobrecargándose de docentes en licencia.
- Las docentes sobrecargadas hasta ausentárseles la voz se aligeran ausentándose de sus obligaciones, pero conservando los beneficios.

En lo referido al sufrimiento mental de las y los trabajadores de la educación, el dispositivo de tareas diferentes no funciona en base a criterios coherentes con el campo de la salud mental comunitaria, sino que tan sólo opera como una parte del armazón burocrático del sistema de administración escolar, cumpliendo una función *segregativa* de orden organizacional. En tal sentido, no sirve al procesado de los efectos deletéreos de la sobrecarga laboral, porque nada más desacopla a las docentes de la trama comunitaria.

En cuanto a las docentes que en algún punto de su carrera ya no pueden seguir mal soportando (sin voz) el peso de una discursividad sobredeterminante del rol, observamos que ellas se aligeran echando mano del aparato normativo que les ofrece la oportunidad de apartarse de la zona de riesgo psicosocial en el trabajo. Es así como algunas (sobrecargadas de insuficiencias comunicacionales en sus lugares de trabajo) se quitan lastre emprendiendo un largo camino dirigido hacia el ingreso al dispositivo de tareas diferentes. Es que se trata de un camino que no se transita de un día para el otro. Pues el maniobrar en los sinuosos senderos del proceso burocrático puede llevar años. El derrotero comienza con licencias médicas cada vez más y más extendidas. Luego requiere varios pasajes por la Junta Médica, donde puede que se les conceda licencia transitoria por hasta uno o dos años, y que luego se la renueven. Recién al final del camino puede suceder que la Junta Médica dictamine darles acceso a las tareas diferentes permanentes.

Si bien el camino es largo, el porcentaje de licencias *"psiquiátricas"* (como les llaman) es alto porque suele ser más fácil pedir esas licencias que otras, como por ejemplo por traumatología, ya que estas últimas requerirían de estudios probando la existencia de lesiones físicas. Y también porque las licencias *"psiquiátricas"* se suelen conceder con facilidad durante los últimos años de la carrera. De ahí que se haya naturalizado en el discurso la existencia de una presunta licencia *"psiquiátrica / pre-jubilatoria"*.

Esos usos y costumbres naturalizados al interior del sistema y consistentes en el uso de los instrumentos administrativos para hacerlos funcionar en orden a quitarse obligaciones conservando el salario, desdibujan el campo de la salud mental en el trabajo docente. Lo banalizan, ya que así se hace aceptable lo que no debería serlo. Lo cual da lugar a floridas prácticas administrativas sin ética, sin rigor y sin control, ni epistemológico ni metodológico. Simplemente porque el sistema no realiza acciones de *seguimiento* ni de *acompañamiento* de los casos clínicos, establecidas de modo acorde a las líneas de acción congruentes con el paradigma de salud mental comunitaria. Esa omisión funcional no es saludable para las docentes con problemas de salud mental, ni es sin consecuencias para el sistema mismo.

Precisamente, cuando el otorgamiento de licencias funciona de una manera laxa y descontrolada, eso lleva por efecto el que las docentes que en verdad las necesitan se encuentren salpicadas con sospechas de fraude, incluso por parte de sus propias compañeras; lo cual las vulnera aún más, por desacople de la comunidad.

Por otra parte, en la práctica sucede que hay algunas escuelas en las que casi no se encuentra personal titular, dado que la mayoría de la planta está de licencia y, en consecuencia, las actividades diarias son llevadas adelante por reemplazantes o interinos. Desde un punto de vista económico, eso significa que el sistema se sobrecarga pagando doble a casi una cuarta parte o más del personal docente.

En tal estado de cosas, el mecanismo del sistema para reducir el monto de la doble erogación por salarios consiste en que, cuando una docente entra en licencia o en tareas diferentes, sólo se le paga por el paquete de horas y cargos (unidades de acumulación) que tenga como titular, a la vez que caen sus horas o cargos como reemplazante o interina.

2.- *Exclusión e inclusión:*

- El sistema laboral escolar se preserva de las docentes anómalas excluyéndolas de la carrera docente.
- Las docentes se preservan *"ad intra"* del sistema, transgrediéndolo para autoexcluirse; es decir, buscando modos de ausentarse del trabajo.

El ingreso a tareas diferentes pone punto final a la carrera docente. Así funciona el dispositivo. Conlleva un efecto esterilizante por desactivación de las docentes, lo cual vuelve inutilizables las tareas que ellas realicen en las escuelas ya que no son diferentes por ser un modo distinto, sino por ser otra cosa que la docencia.
El agente en tareas diferentes es inviable, está excluido de la comunidad de trabajo. De hecho, la ficha lesiográfica está diseñada para desactivar a las docentes, nomenclando lo que no pueden hacer. No se lista un repertorio de tareas pedagógicas *"adecuadas"* que cada una podría realizar en una comunidad de trabajo, en atención a cada caso, uno por uno.
Para captar este punto hay que comprender que el debido ***respeto***, entendido como base de las relaciones sociales igualitarias, exige apertura a la alteridad. Esa actitud de apertura se expresa mediante la aptitud para la convivencia democrática ejercida como *"hospitalidad"*.
Lo cual implica disponerse a un otro modo de hacer con las estructuras burocráticas. Otro funcionamiento. Uno que funcione operativizando la interdependencia orientada al cuidado mutuo, ya que esa sería la manera idónea en la que ha de proceder *"saludablemente"* la articulación entre dispositivos referidos a la seguridad psicosocial en el trabajo. Estamos hablando aquí de un funcionamiento inclusivo, según el cual cada docente cuente y sea tenida en cuenta. Porque en lo que respecta al cuidado de la salud mental en ámbitos laborales, el planteo orientador del funcionamiento de los dispositivos tiene por eje prioritario la integración social de los sujetos a una comunidad de trabajo. Además, la normativa vigente para el campo de la salud mental es muy clara al respecto.
Como mínimo, todo esto supone convocar la voz de las docentes en tareas diferentes para que participen activamente en los procesos comunitarios de discernimiento, toma de decisiones y resolución de problemas. Es decir, que puedan producir la escena en la que aquel que habla se ubica como protagonista y resulta legitimado por el reconocimiento de los otros y por la apropiación que el sujeto pueda hacer de ese reconocimiento mediante la identificación al rasgo valorativo. Ese debería ser el principio directriz de la puesta en práctica del dispositivo de tareas diferentes. Sin embargo, no funciona así.

El funcionamiento del dispositivo de tareas diferentes es segregativo, excluyente, expulsatorio. Pero de ese modo sucede que su impronta disciplinaria acentúa las resistencias de las docentes y cronifica sus malestares.

En consecuencia, nos encontramos con un fenómeno: el *ausentismo* docente que, desde una perspectiva psicoanalítica, puede ser leído como un gesto insurrecto contra lo que perciben como una clausura enunciativa operada por una organización escolar que las desampara e impotentiza como miembros de una comunidad de hablantes. El ausentarse del trabajo, entonces, es una forma de huida por la vía de la transgresión.

Si bien es cierto que no todos los casos de ausentismo docente están vinculados a licencias médicas; sin embargo, una importante porción de las ausencias se debe a la invocación de razones referidas al cuidado de la salud y, sobre todo, de la salud mental. Las docentes hacen su *"mutis por el foro"* al interior del sistema fugándose de los controles del aparato burocrático, mediante una mixtura que consiste en seguir la inercia del aparato normativo, pero engañando a ese aparato para irrumpir más allá de sus restricciones. Esa forma de transgredir implica el saber que existe un clivaje, un quiebre, una disociación, una forma de dividir sin desvincular. En tal sentido, la transgresión no significa el rechazo o desconocimiento (forclusión) de la ley, sino una *relación crítica* con las legalidades que se le imponen al sujeto. Dicho de otra manera: en la transgresión no se trata de destruir la ley, sino de retomarla por el movimiento mismo por el que se la suprime. No revoca la ley, reniega con ella y la conserva para transgredirla. Así, mediante esa dinámica, dialéctica y paradójica, el sujeto posee la ley, pero de otro modo que el de la subordinación.

Esto nos pone frente a un dilema ético.

Desde un enfoque rigorista, formal y legalista, sería suficiente reprochar esas transgresiones invocando la moral racional (*"decir el bien"*) que complacería a las buenas consciencias.

Desde un enfoque libertino resultaría laxo el reproche, pero, en definitiva, seguiría enganchado a un orden moral formal, aunque del lado del revés.

Desde un enfoque psicoanalítico, por fuera de las lógicas morales tradicionales y de su envés libertino, ambas respectivamente orientadas en pos o en contra de la adecuación de las conductas a un ideal *"deber-ser"*, se abordaría la exploración y comprensión de la transgresión con otra forma que la formalidad; esto es: enfrentando al sujeto con la relación entre sus acciones y su deseo: *¿obraste con conformidad al deseo que te habita?* Se trata de una *"ética del bien decir"* que consiste en aflojar el énfasis puesto en interrogar sobre la acción realizada, para pasar a enfocarse en la pregunta por la palabra no-dicha en la actuación transgresora. En ese giro (del moralizante *decir-bien* al *bien-decir* deseante) se respeta sin prejuicios el derecho del sujeto a resistirse a la dominación, a la vez que se le alienta a tomar la palabra y ejercerla en orden a responder por su actuación conforme al deseo que lo habita.

Hablamos de responsabilidad del sujeto en la producción de un decir *inclusivo*, porque no se trata de irrumpir más allá de la ley para atrapar el goce (ilusorio) de un rasgo unificante (*"in-divi-dual"*) en el que solazarse, sino de articular el goce de manera significativa en el campo del Otro, para recuperarlo de otro modo en las

sendas del deseo. Pues el deseo es el deseo del Otro. O sea que, por mucho que uno vocifere, al fin y al cabo, nadie *"se goza"* solo. Es por eso por lo que la ética del *"bien-decir"* apunta a que el sujeto confronte su destino simbólico (el conjunto particular de significantes que marcan su ser) y se pueda articular con los demás poniendo en juego su capacidad crítica, su astucia transgresora, pero de un modo creativo… hacedor de relaciones significantes.

Podríamos decir que más camino abre la lucha que la licencia. Porque el problema de las docentes que usan las licencias para empujar los límites del sistema, para romper las reglas con el propósito de escabullirse, es que intentan alcanzar un goce que se les escapa. Un goce a fin de cuentas esquivo.

Es así como la transgresión, considerada desde un punto de vista psicoanalítico, implica una dinámica *excluyente* en la que la tendencia a la actuación sustituye la elaboración.

En relación con eso téngase en cuenta que el deseo del sujeto nunca es simplemente propio, sino que siempre está ligado al de los demás (por ejemplo, al de las compañeras de trabajo) y al del gran Otro: el orden simbólico que codifica el cuerpo social a través de la ley que regula las relaciones intersubjetivas. Lo cual equivale a decir que mi deseo nunca es enteramente mío, ya que primero es de quienes me asignaron un lugar dentro del discurso que me legaron y, luego, es el del medio social más amplio en el que nací, con sus leyes, normas y costumbres. En pocas palabras: deseamos a través de los otros (los semejantes) y del Otro (el orden simbólico).

3.- *Individualidad y comunidad:*

- El sistema laboral escolar desampara a las docentes, abandonándolas a que se las arreglen por las suyas como cada una pueda.
- Las docentes hacen sus propios arreglos, ya sea *individualmente* (espejando al sistema que cuida su propia homeostasis) o *comunitariamente* (cuidándose entre ellas).

En el final del camino de la carrera docente, el funcionamiento del dispositivo de tareas diferentes da cuenta de un sistema que no hace eje en la integración comunitaria. Uno que no funge como un Otro que cuida. Lo cual produce efectos de *desamparo* (una buena experiencia perdida), empujando a las docentes hacia el repliegue sobre su individualidad. Entonces, eso es lo que de muchas de ellas obtiene en respuesta, para contrariedad del sistema mismo. Se trata de docentes que se aíslan tomando distancia y desentendiéndose. Mediante una actitud *"anti"* que desafía a la estructura, sacude el andamiaje, pone a prueba al Otro.

> *"Una soledad buscada, mantenerse alejado de los otros, es la protección más inmediata que uno puede procurarse contra las penas que depare la sociedad de los hombres"* (Freud, 2007: 77).

Pero también hay muchas otras docentes que resisten a la tendencia del sistema que las recorta como individuos. Así, en tanto que animales políticos, no se repliegan, sino que se despliegan haciendo *"polis"*, tramando comunidad. Es que esa es la forma *humana* de relacionamiento entre los seres vivos gregarios. Esa es, desde un punto de vista winnicottiano, la manera de *"sobrevivir"* al desamparo, recuperando *"confianza"* en el ambiente. En tal sentido, resulta crucial el funcionamiento de *"instituciones confiables"* que alojen a los sujetos. Por fortuna, no son pocas las docentes inclusivas que trabajan con convicción y compromiso en la formación del *"socius"* escolar. El cultivo relacional hace que la vida se extienda y no se estanque en el desvalimiento y el desamparo; es decir: hace posible que permanezca cuidada de principio a fin. Hace que no se rompa la continuidad de la existencia.

De ahí la importancia de las relaciones de colaboración y de agremiación, orientadas a la implementación y desarrollo de acciones de seguimiento y acompañamiento para con las compañeras docentes en tareas diferentes. Nos referimos a relaciones tejidas por docentes que asumen una posición crítica desde la cual darse a pensar junto a sus compañeras en torno a otros modos de hacer funcionar las estructuras burocráticas del Estado al interior del sistema educativo, y que militan sus ideas con empeño y lucidez.

> *"Hay por cierto otro camino, un camino mucho mejor: como miembro de la comunidad, y con ayuda de la técnica guiada por la ciencia, pasar a la ofensiva… Entonces se trabaja con todos para la dicha de todos"* (Freud, 2007: 77).

Estas observaciones adquieren relevancia con relación al saludable criterio de integración comunitaria, toda vez que, con la escisión operada mediante el dispositivo de tareas diferentes y otras estrategias convergentes, el sistema pone en función una dinámica que *excluye* a las docentes del sentido comunitario de su trabajo. Las *"depriva"* de la experiencia. Ya que su trabajo se les presenta tan solo como la realización individual de un cierto repertorio de *"tareas"* parcializadas, más o menos coordinadas con otras, pero sin que aprehendan en su generalidad el proceso en el que están involucradas. El efecto resultante no es de integración, sino de *enajenación*. Porque las tareas desarrolladas en su trabajo se les vuelven *ajenas* en un doble sentido: no les pertenecen y no se reconocen ellas mismas como productoras. Dicho de otro modo: se les *expropia* el producto de su propio trabajo, lo cual no es sin consecuencias para su salud mental.

Seguimos en este razonamiento a Héctor González (2009: 37-38) quien señala que no es raro hablar de *"expropiación"*, ya que se trata de un fenómeno registrable a lo largo de toda la trayectoria docente al modo de una *"invisibilización"* de la *integralidad* del ***proceso de trabajo***. Es decir que en el dispositivo de tareas diferentes no sucede algo distinto de lo que ya venía sucediendo. De hecho, la histórica invisibilización del

trabajo en la escuela tiene su más acabada expresión de deprivación o desamparo en la naturalización de algo que para el resto de los trabajadores resulta cuanto menos insólito; esto es: que las docentes, siendo empleadas, sin embargo, tienen que realizar una parte sustancial de sus tareas fuera del tiempo de trabajo por el cual cobran el salario. Para colmo, esa parte que se hace en casa tiene consecuencias dolorosas. Las docentes entrevistadas manifestaron el malestar que esa situación les causa, mediante expresiones tales como estas: *"En la escuela estoy con licencia psiquiátrica. (…) Estoy teniendo problemas familiares porque en casa me dicen que es como que yo abandoné a mis hijos por dedicarme al trabajo"* [Viviana: 12,1.5] "*A mis amigas les dije que cuando nos reunimos solo les puedo hablar de mi trabajo, porque ya no tengo una vida personal"* [Anabella: 9,34] *"Es que el tiempo exterior e interior no delimitado (entre lo laboral y lo familiar) deja secuelas"* [Teresa: 23,25]

Eso sucede porque el sistema tiende a no integrar a las docentes en todo lo referido a los procesos de concepción, diseño, planificación y organización del trabajo (las políticas educativas, los diseños curriculares, el proyecto institucional, etc.) quedando para ellas tan solo el trabajo efectivo que individualmente *"ejecutan"* adentro de las escuelas (conducción escolar, enseñanza, etc.) y que para poderlo realizar cada una en soledad tiene que gastar mucho más tiempo en su casa que en las horas por las que les pagan en las escuelas.

Por eso hablamos de *"proceso de trabajo",* para hacer referencia a un trabajo *"colectivo"* que lleva adelante cada docente, no como *"individuo ejecutor"*, sino como *"trabajador colectivo",* integrante de una comunidad que discierne grupalmente lo que a todos concierne con relación al trabajo.

Y ligamos este fenómeno con la noción de desamparo, porque, al quebrar la integralidad del proceso de trabajo, se le está reconociendo al trabajador docente solamente la *ejecución* de una empobrecida porción de ese proceso.

Si bien es cierto que siempre es necesaria una adecuada *"división técnica del trabajo"* (ya que nadie se puede hacer cargo de la totalidad del proceso), aquí nos estamos refiriendo a la *"división social"* del trabajo que está implicada en la predominancia del funcionamiento *"técnico"* del sistema por sobre el trabajo *"vivo"*. Lo cual sucede cuando la *"división técnica"* funciona impidiendo una apropiación comunitaria de lo que produce cada docente en tanto que *"trabajador colectivo"*.

La naturalización e invisibilización de esa escisión entre *"concepción-ejecución"* (a su vez tensando la relación entre el ámbito doméstico y el laboral) es un modo de control *"socio-técnico"* sobre el proceso de trabajo, que les dificulta a las docentes su percepción de la manera en la que el sistema empobrece e individualiza su proceso de trabajo. A tal punto el funcionamiento del sistema logra ocultarles la existencia de ese control y exclusión de la integralidad del proceso de trabajo, que las docentes mismas lo naturalizan y lo ponen en acto procurándose vías de escape ilusorias por las sendas del individualismo.

De ahí la existencia de resignadas expresiones tan habituales como: *"Y bueno, yo cierro la puerta del aula y ahí hago lo que quiero o me pido licencia y listo"*. El *"hago lo que quiero"*, si se lo mira desde la integralidad, da cuenta de la extensión y complejidad de un proceso de trabajo del cual la docente ha sido excluida.
Ese repliegue individualista resulta una suerte de reacción lógica, ya que a las docentes no se les reconoce más que el tiempo para su intervención individual en la clase. Como ya mencionamos, el sistema suele funcionar prescindiendo de ellas en las instancias de concepción y organización del trabajo, lo cual empobrece su experiencia laboral al reducirla a una mera tarea de ejecución en las aulas. Encima, dicha ejecución les exige una serie de tareas que tienen que realizar en tiempo no remunerado.

Ese tipo de funcionamiento tiende a hacer *"desaparecer"* de la conciencia de las docentes una porción muy grande del proceso en el que están involucradas. En consecuencia, el proceso de trabajo docente acaba siendo reducido a un mero tránsito lineal que va desde la concepción del trabajo (las políticas educativas, los diseños curriculares, el proyecto institucional, etc.) hasta la intervención en la situación concreta de trabajo.
Y ahí concluye. Concluye sin que ni siquiera existan dispositivos que habiliten instancias de evaluación o discernimiento respecto del proceso de trabajo integralmente considerado. Esto es: sin contar con tiempo y espacio para volver sobre lo actuado en orden a subjetivar la experiencia laboral; por ejemplo, a partir de interrogantes que hagan circular la palabra reconstruyendo lo vivido. ¿Qué se logró, o no, con aquello que se concibió, organizó, planificó y desarrolló en la escuela? ¿Qué conclusiones se pueden extraer del análisis crítico de todo lo que se hizo? ¿Qué problemáticas comunes, qué núcleos conceptuales o de acción, qué direccionalidades, se pueden abstraer de lo conversado entre las/os trabajadoras/es de una institución o de varias instituciones? Tampoco abundan las instancias de síntesis, elaboración y formalización de los saberes que fueron construidos colectivamente en los procesos de concepción, organización, planificación, intervención, evaluación y sistematización del trabajo.

Respecto de esto, valga destacar la experiencia que desde hace años llevan a cabo un grupo de trabajadoras que participan del *"taller para docentes en tareas diferentes"* sostenido por la Delegación Rosario de la Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE), quienes organizaron una productiva instancia de circulación de la palabra mediante la puesta en funcionamiento de un *"taller de escritura"* de las narrativas de las docentes sobre sus propias prácticas. Iniciaron ese taller y lo siguen sosteniendo con conciencia de que las docentes construyen teoría a partir de su trabajo concreto.
Además, realizan actividades en diálogo con los académicos, articulándose con universidades e institutos superiores. Y con lo que producen ofrecen formación a otras docentes a través de un *"Centro de Colaboración Pedagógica"* (CCP – Región VI – Sección K – Nodo Rosario) que crearon para ayudar a sus compañeras.

Sin embargo, por el momento es una experiencia sostenida a voluntad y acotada territorialmente, por lo cual les resulta muy difícil de replicar en otros distritos. Entonces, con la intención de poder llegar a ampliar esa experiencia y poniendo énfasis en la importancia de la integración comunitaria como eje paradigmático en el campo de la salud mental, las docentes en tareas diferentes que participan del taller en AMSAFE Rosario, produjeron en 2018 un documento dirigido a funcionarios del Ministerio de Educación y a Legisladores provinciales. Lo trabajaron junto a académicos de la Cátedra de Psicología Laboral en la Facultad de Psicología de la UNR. Una de las docentes entrevistadas nos contó las ideas que elaboraron y expresaron en ese documento: *"Hay que fortalecer los aspectos saludables… ante la exigencia de reconvertir el proyecto original docente y evitar de esa manera el caer en una situación de vulnerabilidad, de fragilidad psíquica… recreando nuevos vínculos, fortalecidos en su aprendizaje vital. Es menester, entonces, construir contextos donde se aloje el saber, ese 'capital simbólico' del que habla Bourdieu, construido colectivamente en el ejercicio cotidiano por los/as trabajadores/as docentes"* [Teresa: 26,3]. Partiendo de esas consideraciones surgidas de sus propias experiencias en tareas diferentes, se dirigieron a los funcionarios ministeriales y legisladores diciéndoles que: *"Este debate que proponemos tiene como principal motor el pensar en dispositivos que propendan a prevenir la agudización de la patología y a promover acciones saludables de inserción, reconocidas por toda la comunidad docente"* [Teresa: 27,7].

Podemos apreciar, según surge de lo narrado por las docentes participantes del taller, que piensan en el dispositivo de tareas diferentes funcionando como un lugar de integración comunitaria referido al proceso de trabajo colectivo. En concreto, piensan las tareas *"diferentes"* como un *"lugar-otro"* en donde las docentes en licencia puedan tomar la palabra para poner en juego su experiencia como trabajadoras, apoyando a sus compañeras en actividad, trabajando con ellas en el desarrollo y gestión de proyectos institucionales u otros de índole pedagógica, problematizando y poniendo en debate los conflictos que han de afrontar juntas, reflexionando y produciendo saber en torno a los nuevos modos de habitar la escuela, y también organizando la articulación entre la escuela y las instituciones de la sociedad. Todo eso para que el dispositivo de tareas diferentes pueda funcionar de modo *"integrador"*, contribuyendo así a la salud mental del colectivo de trabajadoras al permitirles a sus miembros reconocerse en su propia producción enunciativa, en orden al fortalecimiento de las propuestas educativas de la escuela.

A su vez, estas observaciones nos permiten puntualizar que, en la ausencia de instancias que den ocasión a desplazamientos libidinales procedentes del campo vital de los sujetos para la producción de actos enunciativos, se revela la *exclusión* de las docentes de la posibilidad de apropiarse del conocimiento pedagógico que hayan producido juntas durante su trabajo concreto.

Hay algo más en esto. Y es que al hablar de exclusión de las docentes no estamos diciendo que no se realice ninguna evaluación, sistematización y formalización de lo que colectivamente se produce en las escuelas y en el sistema educativo. Se realiza, pero no está a cargo de las docentes. Está en otras manos que operan en otra esfera. Nos referimos a la del mercado, cuyos actores se valen de lo producido por el trabajo docente para elaborar las críticas que luego hacen recaer sobre el sistema educativo en su conjunto y sobre las docentes mismas, con el propósito de influir sobre el trabajo en las escuelas para ponerlo al servicio de sus intereses.
Esa también es una forma de *"invisibilización"* del proceso de trabajo, ya que se les impide a las docentes reconocerse en su propia producción. Entonces, sin instancias comunitarias que les permitan tomar la palabra para enunciar lo que ellas mismas están produciendo, el conocimiento pedagógico se les figura como algo que les es ajeno. Tan ajeno que, en lugar de verse como productoras de un saber pedagógico, se colocan como consumidoras. Lo cual refuerza la silente posición de meras ejecutoras individuales. Incluso llegando al punto en el que, frente a las dificultades que se les presentan en un trabajo que realizan en forma aislada, se las tienen que arreglar por las suyas como cada una pueda. Por ejemplo, contratando servicios privados de ayuda para sus malestares (por desconcierto, cansancio, hartazgo), o echando mano del conocimiento pedagógico en forma de libros o cursos de capacitación disponibles en el mercado, sin llegar a captar que en lo que están consumiendo está el producto expropiado de su propio trabajo colectivo.

Lo que está fuertemente implicado en estas reflexiones es que el funcionamiento del dispositivo de tareas diferentes se corresponde con el de los procesos del trabajo docente. Lo cual da cuenta de que la relación entre salud mental y comunidad es *bidireccional*. Eso quiere decir, en términos muy simples, que el bienestar de una comunidad de trabajo escolar depende en mucho de que las docentes puedan contar con dispositivos que efectivamente funcionen promoviendo y protegiendo la salud mental de sus miembros, al hacer más *"confiable"* el ambiente de trabajo, de modo tal que se puedan experimentar como *"productoras"* reconocidas por las demás. Mientras que, en dirección inversa, una comunidad que carezca de apoyo y de recursos adecuados incrementará los malestares por *"deprivación"*, aumentando el riesgo de provocar o agravar los problemas de salud mental, incluso entre las docentes que ya están transitando el dispositivo de tareas diferentes.
Las narrativas de las docentes en tareas diferentes nos dan a escuchar que resulta importante fomentar *comunidades de trabajo* inclusivas y solidarias, que serán tales en la medida en que se puedan organizar para funcionar como un *grupo* de *"trabajadoras colectivas"* que tomen a su cargo la producción de los procesos de trabajo integralmente considerados. La construcción de esa *"grupalidad",* entendida como un modo de trabajo y de cuidado mutuo, incluye a las acciones de atención y apoyo que resulten necesarias *en cada situación* para promover el bienestar mental de quienes integran la comunidad educativa.

C.- <u>Sobre la organización de las relaciones laborales</u>.

Los hallazgos que abordamos en esta parte del trabajo de investigación nos conducen hacia un territorio mucho más delimitado por los *dichos* de las docentes en torno a la relación laboral con sus compañeras, antes que por la referencia de sus vivencias a los aspectos meramente *formales* de la organización del trabajo según el sistema normativo de la burocracia estatal. Los decires hacen relación.
Este enfoque resulta significativo porque, como ya expresamos en párrafos anteriores, la noción de organización nos lleva a interrogar sobre la posibilidad de apropiación del producto del trabajo conjunto en el que cada docente está involucrada. En otras palabras: si se narran integradas o enajenadas. Si se reconocen como productoras de lo que hacen en su trabajo o si las tareas se les vuelven ajenas y resultan expropiadas.

Pensar la *"organización"* con referencia a los decires de las docentes entrevistadas, supone captar que la narrativa es un intento por organizar desplazamientos libidinales procedentes del campo vital de los sujetos, articulándolos mediante el orden de las cadenas significantes que ensamblan las historias que cuentan.
Así, apalabrando lo real, las docentes producen una subjetivación de lo que les sucede en el trabajo. Dotan a los sucesos de un cuerpo de discurso. La letra se presta a la palabra; es decir que la organización discursiva implica la disposición ordenada de elementos significantes para establecer relaciones significativas.

En consecuencia, las narrativas desempeñan un papel fundamental en la construcción de semblantes identitarios y en la comprensión de la experiencia humana. Las narrativas, los decires de las docentes entrevistadas, se nos presentan mostrándose como material para ser leído. Esto es, como trama discursiva para ser intervenida desarmando la escritura de las significaciones que se nos manifiestan como *"bien social"*, lazo, vínculo, atadura. El punto relevante para señalar aquí es que creamos los hechos sociales a través del lenguaje. El lenguaje nos da *"semblantes"* de lo real, algo que se le parece. En tal sentido, la realidad social es un relato construido por actos de habla y la narrativa da el marco para la interpretación y comprensión de esos actos en aras de explicarlos. Lo cual viene a significar que la realidad social es ontológicamente subjetiva, y que la subjetividad germina y se expande en la grieta que se abre *entre* la escritura y el decir.

Podemos suponer, entonces, que las formas de *"organización subjetivante"* del trabajo docente (los modos apalabrados) son importantes para que pueda existir tal cosa como el relacionamiento *cooperativo*, en vez de unas relaciones meramente *competitivas*, utilitarias y unilaterales. Nos referimos así al trabajo *comunitario* como experiencia *colectiva* de un grupo de seres vivos y hablantes, reunidos para la producción del acto pedagógico en las escuelas.

Es por eso por lo que nos enfocamos en los *procesos de relacionamiento* a partir de dos tópicos principales:
1.- Las narrativas sobre el *trabajo* escolar: la organización, las diferentes tareas y el bienestar laboral.
2.- Las narrativas sobre las *relaciones* laborales: la discriminación entre pares y el rol de los equipos directivos.

Veamos cada uno de ellos:

1.- En la narrativa de las docentes se deja oír que los desarreglos en la organización del trabajo no son sin consecuencias para su salud mental, porque cuando el peso del trabajo desorganizado no puede ser procesado por las docentes más vulnerables, quedan marcas en su psiquismo. En efecto, el mal soportar la desorganización dificulta que puedan llegar a descifrar, traducir y articular lo que hacen a diario, para poder venir a apropiárselo discursivamente. Es por eso por lo que las docentes entrevistadas expresaron su dificultad para con la desorganización en el trabajo, sintiéndose solas, cansadas, agotadas, desbordadas, enojadas y sin poder tomar decisiones que les permitan cambiar eso. De ahí su percepción de la desorganización como una forma de maltrato: *"así, otros me terminan manejando la vida"*.
De hecho, son condiciones reales del malestar: a.- el goce que no se presta a entrar en relación, y b.- los discursos que no forjan pareja. No resulta extraño, entonces, que en sus narraciones las docentes hayan expresado su hastío mediante el anhelo por *"hacer lo que me dé la gana"* ya que *"me siento saturada y no me banco ni una presión más".* Son manifestaciones de fastidio y pesadumbre, que emergen al modo de una enojosa resignación derrotista tras el desgaste, mediante afirmaciones tales como que *"no me puedo ordenar yo sola"* y, por ende, poniendo en juego estrategias de afrontamiento inadecuadas, sustentadas en sus particulares formaciones sintomáticas para venir a expresarse en diferentes tipos de conductas. Como por ejemplo las basadas en la preferencia por: *"tener un jefe que me diga lo que tengo que hacer, porque me cuesta organizarme"*. O las basadas en ir a menos para protegerse: *"estoy haciendo todo medido"… "¡Esto no es vida! De esta forma ya no disfruto del trabajo en la escuela. Prefiero trabajar menos".* Y así hasta que les gana el fastidio y, entonces, lo que termina ocurriendo es que *"muchas, aun estando en tareas diferentes, se toman licencias porque las tratan mal"*. Es que, en el fondo, el fastidio es uno de los afectos del deseo de otra cosa, de otro goce. Pero la situación se agrava cuando las tareas supuestamente diferentes no hacen diferencia.
Como escribió Colette Soler: *"el fastidio es un afecto atemporal, pues está ligado a la falta imposible de colmar y denuncia todas las ofertas de la realidad, algo muy deletéreo para todo lo que se proponga como lazo libidinal efectivo, o sea, para que el otro exista"* (2011: 79).
En definitiva, en sus dichos las docentes dan cuenta de un progresivo y creciente desinterés y malhumor que se va deslizando hacia el apoltronamiento: *"una tiende a achancharse en las escuelas"*.

Es que los afectos de la no-relación resultan reveladores en tanto que confirman un fracaso que se quiere ignorar. Algo así como un bajar los brazos por resignación. Una especie de tristeza que desconoce su causa: *"la exigencia de tener que trabajar mal"*, como observó Dejours (2014:30).

Para comprender la dinámica afectiva, no hay que perder de vista que el afecto es efecto de la estructura del lenguaje, emergiendo como producto del discurso y siendo modificado por la posición ética de los sujetos.

Los afectos configuran las formas de funcionamiento de la subjetividad en el trabajo, produciendo los diversos modos de tensiones, discordias, tropiezos, cortocircuitos, que van empedrando el camino hacia el dispositivo de tareas diferentes. En ese camino la acción se termina sosteniendo en el desconocimiento del otro.

"En la escuela me siento impotente. No tengo ganas de ir a trabajar. Entonces voy, pero de mala gana."

Y cuando se ausenta el reconocimiento del semejante, la empatía se desarticula. Las relaciones se banalizan. Falla la capacidad de reconocer la significación de la acción. Se cumple con el sentido formal del trabajo, pero se funciona con indiferencia por el contenido ético de la propia acción. La banalidad es eso: la indiferencia.

"En la escuela veo problemas horribles y nadie hace nada. Nadie responde."

Lo que la banalidad intensifica, es la desesperanza. Una manera silenciosa que no alcanza a tomar la forma pública de una denuncia, pero que implica un mensaje: expresa lo que no ha sido oído, lo que no fue recibido.

> *"Si hay algo que todos podemos afirmar porque tenemos la corroboración cotidiana y la certeza subjetiva, es que el índice 'dolor país' se ha ido incrementando a lo largo de los años, y que gran parte de los argentinos parece haber pasado de la desesperación a la desesperanza, lo cual no es indicador de ningún progreso, ya que la desesperación puede conducir a la esperanza, mientras que la desesperanza es la convicción dramática de que el futuro no tiene nada para ofrecer, y que la única expectativa radica en la evitación de que los tiempos que están por venir no sean aún peores que los actuales."* (Bleichmar, 2007: 45)

Sin embargo, por fortuna (*"bon-heur"*, diría Lacan convocando al *"azar"*) también ocurren experiencias felices, afectivamente muy placenteras. Precisamente, algunas docentes contaron que su tránsito por el dispositivo de tareas diferentes les permitió reposicionarse, reorganizarse y revalorizarse en el rol. Dado que en el dispositivo experimentaron que hay otras formas de ser y estar en el trabajo. Formas descomprimidas. Unas formas que hacen lugar a la búsqueda de apoyo y de asesoramiento entre compañeras. Es decir, formas discursivas que presentifican semblantes reparadores que sustentan y regulan los lazos sociales. Porque rescatan de la desgraciada *"facticidad"* (sinrazón de la existencia), haciendo venir a *"ek-sistir"* al viviente que golpea a la puerta de la ciudad del discurso. No porque ahí haya *"gente feliz"*. No para acceder a una relación intersubjetiva con la cual identificarse, por hallarla plena de sentido (llena de la materialidad de palabras gozadas), sino a una experiencia afectiva más modesta y verdadera. Algo semejante a una *afinidad* basada en

un respetuoso interreconocimiento sin señuelos. Afinidad que da cuenta de relaciones electivas, pero discordantes. Es decir: reunión entre seres desparejos en relación con los semblantes que los rigen. Singularidades despabiladas, que no rehúyen a la separación, que inscriben la diferencia en su existencia, y que están contentas de vivir a pesar de las contingencias con las que tendrán que seguir lidiando.

Valga repetirlo: no hay *"gente feliz"* en algún lugar ideal, pero si hay gente feliz por vivir aligerada.

El médico laboralista que entrevistamos, lo dijo muy claro: *"hay que descomprimir a las docentes"*. Hay que desarticular la lógica sacrificial que las sobre exige para que funcionen como heroínas solitarias en pos de un ideal pleno de sentido, con el cual habría que venir a coincidir.

Pues bien, en orden a lograr otras articulaciones posibles, ligadas a la prevención como estrategia de acción que concretice una política pública del cuidado, en la narrativa de las docentes se enunciaron los marcos normativos referidos a los *"comités de salud y seguridad en el trabajo"* (cfr. Ley Provincial Nº 12.913/2008) y se insistió en la *"formación de delegados en prevención en salud"* propuesta por AMSAFE Rosario.

Las docentes entrevistadas hablaron con la convicción de que, si a las tareas en el dispositivo se las denomina como *"diferentes"*, es porque *"hay otra manera de hacer las cosas"* en las escuelas. Una forma de trabajar en la que las tareas realizadas en el dispositivo sean deliberadas, discernidas y valoradas en la praxis escolar, en orden a la producción de la acción pedagógica.

2.- Las narrativas de las docentes en tareas diferentes referidas a las relaciones laborales con sus compañeras, dan cuenta de las vicisitudes en el desarrollo del amor sublimatorio para con el grupo de trabajo.

Si la sublimación es un destino pulsional que pone a la dinámica subjetiva en tensión dignificante respecto de los objetos de deseo, el dispositivo de tareas diferentes funciona al revés; esto es, como un depósito de los malos ejemplos, el lugar de los signos de indignidad. Escaparate de advertencias para las demás trabajadoras. Diana de dardos lacerantes. Ahí están las docentes exhibidas ante sus compañeras como objeto de vituperio: *"vagas", "avivadas", "farsantes", "piruchas", "locas"*. Es por esas oprobiosas actitudes de indiferencia y menosprecio por parte de sus colegas, que en sus dichos las docentes entrevistadas refieren a la necesidad de regular las tareas diferentes. De darle al dispositivo unas reglas que sirvan para dotar de estructura a las relaciones vivas en el trabajo. Que no solo haya Junta Médica, sino que existan Comités de salud y seguridad en el trabajo, y que se formen delegados en prevención en salud; pero, sobre todo, que en la ficha lesiográfica se indiquen las tareas que cada docente SI puede hacer. Sobre todo esto último, porque indicaría por dónde le sería todavía posible construir algún lazo libidinal con su trabajo. Es que el amor sublimatorio (la capacidad de tener en cuenta al otro y de considerarlo como tal) funciona en tanto la fuerza pulsional circuita en torno a actividades socialmente valorizadas. Es decir, en torno a objetos (parciales) que operan en el psiquismo como condensadores de demandas diversas en el contexto de un cierto universo discursivo.

Esto significa que es muy importante para las docentes en tareas diferentes el poder entrar a una relación de pertenencia a un equipo de trabajo. Una relación en la que su subjetividad cuenta y es tenida en cuenta. Ya que *"la subjetividad se define simultáneamente por su productividad y, su productividad, por sus capacidades de producir y de ser producida. (…) El trabajo es una actividad específicamente humana, que tiene un papel importante en la construcción de la identidad de los sujetos, dado que es central en el individuo, en el colectivo y en toda la sociedad. El trabajo es un valor que permanece y se transforma a impulsos de la dinámica social, lejos de determinismos. Su lugar en cada momento histórico y en cada sociedad es función del grado de conciencia de los trabajadores, del desarrollo de las fuerzas productivas, responde a relaciones de poder entre los actores sociales y a los respectivos proyectos de sociedad que de ellas surgen"* (Suaya, 2010: 40-41).

Es muy claro cómo lo explica la psicoanalista argentina Silvia Bleichmar: *"Cuando un ser humano trabaja haciendo algo que siente que existirá porque él se ocupará de ello y así lo dispone, ese ser humano está poniendo en juego la energía de su mente tanto como la de su cuerpo. Mientras trabaja, la memoria y la imaginación vienen en su ayuda. De esta manera, el trabajo digno lleva consigo la esperanza de placer en el descanso, la esperanza de placer en el uso de lo que produce, y la esperanza de placer en nuestra diaria habilidad creativa"* (2007: 155).

Pero de las narraciones de las docentes entrevistadas surge que el entrar a una relación de pertenencia a un equipo de trabajo no es fácil. Eso significa que el despliegue del amor sublimatorio precisa de ciertas condiciones de posibilidad, que remuevan las dificultades para la integración psicosocial y productiva en el mundo del trabajo educativo. Lo cual encuentra en los equipos directivos una particular responsabilidad.

De hecho, las docentes narran cómo son discriminadas por los integrantes de los equipos de gestión institucional. Y estos, a su vez, se suelen excusar remitiéndose nada más que a la normativa. Pero los equipos directivos no son autómatas que tan solo existen para *"aplicar"* normas y acallar anomalías. Los equipos de gestión institucional están constituidos por otras docentes que siguen siendo compañeras de trabajo, aunque en otras funciones (o sea en tareas que también son *"diferentes"* de las del aula) y que abarcan el análisis de situaciones para el desarrollo de acciones inclusivas.

Sin embargo, las docentes entrevistadas manifiestan la existencia de brechas muy profundas entre las docentes en tareas diferentes y los equipos directivos. Lo cual equivale a postergaciones que las van dejando relegadas en tareas marginales, alejadas del quehacer pedagógico y cercanas al maltrato.

Pero, por otra parte, las docentes entrevistadas también manifestaron que hay algunos directivos muy respetuosos para con el trabajo de las docentes en tareas diferentes. Estos agentes de la conducción escolar son ejemplos destacables del compromiso activo en una efectiva *inclusión sociolaboral* de las docentes en tareas diferentes. Lo cual es resultado de una concepción estratégica de la política institucional orientada a la promoción de procesos inclusivos. Eso, a su vez, supone un empeño en la gestión institucional para

reconocer y trabajar los sesgos de discriminación presentes en la comunidad de trabajo, ya sea por clase social, género, edad, procedencia, aspecto, nivel de estudios. Es decir, respecto de cualquier desvalorización que limite el desarrollo del potencial de las trabajadoras de la educación. No basta con reconocerlo, ya que trabajarlo requiere recibir y acompañar a las docentes en tareas diferentes, ayudándolas a reconstruir su historia laboral. Esto consiste en analizar y comprender la situación de partida en el dispositivo, las particularidades del caso y el entorno en el que ahora se encuentra. También detectar posibles condicionamientos basados en relaciones de género u otras diferencias productoras de inequidades vividas en sus recorridos laborales y formativos. Todo lo cual requiere indagar, reconocer y valorar sus experiencias, brindarles oportunidades para que puedan reflexionar acerca de su situación, incluyendo sus intereses, prejuicios, temores y motivaciones en relación con el trabajo que realizarán durante su tránsito por el dispositivo de tareas diferentes.

Esto no es que lo tenga que hacer personalmente una directora o una vicedirectora en exclusiva, sino que también involucra a otros agentes, tales como los referentes de distintos proyectos en curso para el desarrollo institucional y a los delegados gremiales en articulación con dispositivos sindicales específicos. Es que la integración sociolaboral es un proceso de construcción colectiva.

Es así como TODOS los integrantes en diferentes roles del equipo de conducción *integran* a las docentes en tareas diferentes a un proceso de construcción de *"grupalidad"*. Esto no consiste tan solo en ponernos de acuerdo para que cada uno realice por su cuenta tal o cual tarea concreta. Lo que llamamos grupalidad refiere a *un modo de trabajo,* que funciona como un norte relacional (de cuidado mutuo) hacia el cual dirigir los esfuerzos colectivos de una institución. Por ahí pasa la *pertenencia* (vital y no meramente formal) a un verdadero equipo de trabajo.

El trabajo colectivo es un proceso que es necesario construir. No viene dado. Hay que hacer que suceda.

Esto es importante porque solo desde la grupalidad se puede alcanzar un trabajo colectivo que dé paso a uno cada vez más y más *"colaborativo"*. Sin embargo, en la mayoría de las narraciones de las docentes en tareas diferentes podemos observar que la dinámica cotidiana de trabajo en las escuelas todavía está lejos de ese modo relacional. Esta situación exige que se piensen otras condiciones de trabajo para favorecer los espacios de intercambio que resulten conducentes al trabajo colectivo. Al respecto, el concienzudo empeño en la inclusión sociolaboral de las tan menospreciadas docentes en tareas diferentes podría ser un buen punto de partida. Pues cuanto menos abriría una serie de interrogantes movilizadores.

Implicaciones para el entendimiento y abordaje del tema en cuestión:

En cuanto a la pregunta puntuada en este apartado, los hallazgos conseguidos contribuyen a la comprensión del problema de investigación que nos ocupa, reunidos en torno a dos nociones principales: 1.- el cuidado mutuo y 2.- la integración sociolaboral de las docentes con dificultades. Es que estas dos nociones (cuidado e integración) suelen ser trabajadas en la literatura pedagógica de cara a la población destinataria del servicio educativo y no a los agentes de este. Es lógico que así sea, dado que el trabajo educativo consiste en que unos adultos asuman el cuidado de unos menores para ayudarles a ingresar en el mundo de la cultura. No obstante, cabe señalar que difícilmente los adultos puedan dar a otros lo que al menos no intentan entre ellos. Y para realizar ese intento hace falta organizarse con responsabilidad en la comunidad de trabajadores, ya que no se trata de una suerte de voluntarismo individual. En tal sentido, reflexionar en torno al *"trato"* (cuidadoso e inclusivo, o no) para con las compañeras en tareas diferentes resultará esclarecedor.

1.- *Respecto del cuidado mutuo*.

- Cuidar a las docentes en tareas diferentes.
- Cuidarnos como trabajadores de la cultura.

De un modo u otro, siempre estamos en relación, pero no toda relación es vincular. Cabe diferenciarlas. Desde un punto de vista básico y formal, las relaciones acortan. Establecen correspondencias uniendo dos puntos equidistantes en el espacio. En cambio, los vínculos humanos alargan. Extienden la estancia temporal. Convocan *procesos*: trabajo psíquico para ligar representaciones y afectos. Porque son relaciones que alojan subjetividades. Valga señalarlo porque es sobre todo en las relaciones de tipo vincular donde se pone en juego de manera fuerte nuestra *"aptitud para la cultura"* (cfr. Freud, 1915: 284). Lo cual resulta particularmente relevante en trabajadores de la transmisión cultural. Dado que lo que hacemos, nos hace. Dicho de otra manera: el ambiente relacional en el trabajo actúa constantemente. Y lo hace en doble dirección. Influye en nosotros e influimos en él. Además, ocurre de modo ambivalente, para bien y para mal. Dicho esto, en referencia para con las necesidades y las exigencias de la comunidad.

Es importante subrayar el valor de las relaciones humanas, porque los procesos de relacionamiento son esenciales para el tratamiento político de lo que nos aqueja, ya que no hay apoyatura en un más allá del juego relacional. No hay un a priori ni ideal ni tecnológico, que fundamente al dispositivo de tareas diferentes.

En definitiva, de hecho, el dispositivo no funciona con relación a algo externo a la trama relacional. Pensarlo así tiene que ver con atender a los juegos discursivos en los que se pone en cuestión la dinámica relacional que en las instituciones gobierna los enunciados y al modo como los gobiernan. Dicho de otra manera: lo que estamos diciendo es que se trata de poner en cuestión lo referido a la política del enunciado; o sea, los efectos

de poder propios del juego enunciativo al interior del dispositivo. Si se mira bien, se verá sin dificultad que esto es de suma importancia, porque la subjetividad resulta de los aparatos discursivos que le dan forma.
Por ahí pasan, en concreto, las relaciones de los sujetos con el Otro procurando hacer frente a los apremios de la vida. Esto significa que la *"acción específica"* para el aligeramiento de los pesares, requiere del auxilio ajeno. En consecuencia, y desde una perspectiva estructural podemos decir que el abordaje institucional tiene que ser político (relacional) antes que meramente técnico (normativo). Es que, según Winnicott, la experiencia de desamparo tiene que ver con la pérdida primordial de una buena experiencia relacional. Dicho de otro modo: la envoltura amatoria, de amparo, no se satisface nada más que con enunciados normativos.
Por eso lo que aquí nos interesa, en congruencia con los dichos de las docentes entrevistadas, es darnos a pensar en torno al juego relacional que se da en el cuerpo a cuerpo de los individuos con el dispositivo. De lo que se trata es de pensar el modo en el que las interacciones en los procesos del dispositivo funcionan constituyendo a los sujetos. Valga señalar una vez más que esto es de enorme valor formativo, porque remite a que los educadores hagan entre ellos lo mismo que pretenden que hagan los estudiantes a su cuidado. Lo cual es valioso, como ya dijimos antes, toda vez que nadie puede dar lo que al menos no intenta. En tal sentido, se podrá apreciar en las siguientes reflexiones el énfasis relacional y procesual del planteo.

Comencemos señalando que un ideal muy presente en la literatura pedagógica es el que podríamos expresar mediante este aforismo: *educar es cuidar y cuidar es educar*. Sin embargo, las docentes entrevistadas marcaron una dolorosa distancia entre lo que se dice y lo que se hace. Expresaron quejas sobre el *"descuido"* en la relación para con los estudiantes y también entre compañeras de trabajo. *"Lo que pasa, es que en la escuela a nadie le importan los chicos. (…) Lo que pasa es que me cansa el tener que ir a lidiar con mis compañeras en la escuela."*
Pues bien, si hablamos de acciones de cuidado tendientes a garantizar los derechos de los estudiantes, entonces cabe subrayar aquí que eso también vale para las docentes. Incluso subrayemos que en la escuela el *cuidar* empieza por asumir el desafío de reconocer a las diversidades (la multiplicidad de formas en las que las personas nos manifestamos, nos mostramos, pensamos, actuamos y sufrimos) como un valor para el cultivo de los vínculos con ocasión de las relaciones de trabajo escolar. Esto significa que las diferencias subjetivas no son algo a tolerar, sino una ineludible característica de lo humano que remueve y complejiza los intercambios entre los integrantes de la comunidad educativa. A su vez, los diversos modos subjetivos de sentir, actuar, pensar, vincularse y también de padecer, son una construcción singular y colectiva que procede del quehacer de los sujetos con las huellas que toda discursividad epocal imprime en sus vidas.
Es así como, si la relacionalidad es un aspecto tan central, entonces las ideas de educar y de cuidar no se deben disociar. Esa separación ocurre cuando al cuidado se lo concibe en un sentido meramente asistencial. En efecto, los cuidados no suceden en el aire, sino en los vínculos concretos que se forjan en la convivencia

cotidiana, y que van dibujando la traza biográfica de cada trabajador. Los cuidados se enmarcan en un trabajo institucional colectivo que se sostiene en el tiempo. Es decir que son vitales y dinámicos. Dependen de los arreglos de la vida laboral que, en atención a la situación, se vayan discerniendo y acordando como más pertinentes en orden a establecer qué enseñar, qué aprender, cómo hacerlo y cómo convivir en la escuela. Es un trabajo que se hace entre todos: docentes, auxiliares, equipos directivos y personal no docente, cada cual, desde la incumbencia de su rol y posición, incluso estando en tareas diferentes. *"Las que estábamos en tareas diferentes incluso participábamos en las reuniones plenarias y opinábamos junto a las demás docentes. O sea que hay otra manera de hacer las cosas."*

Ciertamente, hay otra manera de construir vínculos pedagógicos. Una manera ***democrática*** de convivencia. La cual es condición para sostener prácticas de cuidado en la escuela: alojando, observando, acompañando y habilitando espacios para el despliegue de las formas singulares de cada miembro de la comunidad.
Una convivencia democrática es la que propicia el despliegue de lo singular a partir de un marco de confianza. Pensarlo de este modo nos permite tomar en consideración aquellas condiciones vinculares que hagan posible una experiencia de ***amparo***, mediante la articulación efectiva de estas elaboraciones simbólicas con las que operar sobre lo real: *ternura*, *miramiento por el otro, empatía* y *hospitalidad*.

- La noción de ternura nos remite al planteo de Fernando Ulloa (1995) respecto de una *"pedagogía de la ternura",* y también la podemos pensar con relación a las reflexiones de Rita Segato (2018) en torno a lo que ella conceptualiza como *"contra-pedagogías de la crueldad"*. Es decir que es necesario repensar a los dispositivos operantes en el sistema educativo, como el de tareas diferentes, desde una pedagogía que al mismo tiempo sea contra-pedagogía de la crueldad y pedagogía de la ternura. El tema de la crueldad es complejo y arduo. Es parte de la experiencia en las interacciones cotidianas. Lo que llamamos crueldad no se agota en las agresiones directas, sino en la posibilidad de causar cualquier tipo de tormento en la vida de otras personas. La banalización del trato, la indiferencia, por ejemplo, para con las compañeras en tareas diferentes, es una forma de crueldad. Y esto porque las relaciones de crueldad son relaciones duales, sin un tercero de apelación. Articulan una lógica escasa, bivalente: estructurante de una suerte de relación entre individuos en posición de víctima y victimario, encerrados en su conflicto y amarrados, en definitiva, a la muerte. Por el contrario, la apelación a una terceridad rompe la dualidad. Articula una lógica trivalente que permite establecer encuadres que cuiden a los sujetos, posibilitando que la palabra circule de manera tal que puedan poner en juego su subjetividad en la producción conjunta de novedades interpretativas.

Por otra parte, cabe señalar que la agresividad, desde la prehistoria hasta acá, es necesaria para la supervivencia del ser humano. En tal sentido y dado que no somos meros vivientes, sino animales hablantes, desde el psicoanálisis se ha elaborado un constructo teórico denominado *"pulsión"*.

Ese constructo señala nuestra diferencia específica con los animales. La vida animal tiene la forma organizativa del instinto; o sea que los animales funcionan adaptativamente a partir de su dotación orgánica y de su programación instintiva. Por el contrario, la pulsión refiere a los efectos del lenguaje sobre el viviente humano. Podríamos decir que es la forma de mutación del instinto, por efecto de la cultura, en este animal que somos. En tal sentido, pulsión es una noción bisagra entre la animalidad y la humanidad. Es así que llamamos crueldad a lo que *no hace bisagra*, pero opera en una zona fronteriza entre la pulsión humana y el instinto animal. En la crueldad la cultura no opera. En los actos de crueldad la cultura fracasa. En la crueldad no hay campo de cultivo en tierra nutricia, sino tierra yerma. Valga esta metáfora (de corte heideggeriano) para referirnos a los *"modos maquinales"* y *"desvitalizantes"* de relacionarnos al interior de los dispositivos. Esta diferenciación que hacemos entre el instinto y la pulsión resulta importante porque el animal, gracias a su instinto, va hacia el objeto siempre en una misma dirección y camino. El animal se puede ir adaptando con relación al ambiente, pero la ligación entre el viviente y el objeto al que instintivamente se dirige sigue siempre el mismo recorrido. Si acaso no se puede adaptar para dirigirse al objeto, se extingue. Ahora bien, la pulsión no refiere a la adaptación del sujeto al ambiente, sino al revés. Empuja a una adaptación del ambiente a las posibilidades de lenguaje de cada sujeto. Es decir que nos pone de cara a la posibilidad de *"metaforización"* del ambiente. Es que la pulsión se dirige hacia la palabra. El objeto está en la palabra. En torno al objeto (ausente) circula la palabra. Para hacerlo transita caminos muy variados e incluso en ese camino pivotean objetos alternativos. Esto es lo que nos hace a los humanos unos vivientes tan creativos, a diferencia de la rigidez instintiva (adaptativa) del comportamiento animal. Precisamente, gracias a esta funcionalidad los hablantes pueden acceder al territorio de la palabra y es así como hemos podido crear algo más interesante que la adaptación instintiva. Creamos el lenguaje y vivimos gracias a ese órgano palpitante. Por medio del lenguaje articulado decodificamos nuestras necesidades vitales, pudiendo traducirlas en experiencias de satisfacción, que producimos mediante formas de comunicación presididas por la palabra. La ternura, entonces, es *el modo en que vamos constituyendo al cachorro humano en sujeto pulsional*. La presencia de un otro-hablante que reviste de lenguaje al viviente humano, lo convierte en un sujeto pulsional y también ético. Esa experiencia está excluida en la crueldad. El fracaso de los suministros tiernos como consecuencia de la no represión instintiva junto a una precaria *pulsionalización* del sujeto, nos alejan de la experiencia de la ternura. Valga señalar que cuando hablamos de ternura no nos estamos refiriendo a una suerte de cálido arropamiento sentimental. Lo que llamamos ternura es un *proceso relacional* (ético y

político) por el que se van *apalabrando los goces* mediante una articulación en torno a dos ejes principales que podríamos resumir como: empatía y miramiento.

- Un vínculo laboral construido con ternura requiere de personas adultas con actitud empática y disponibilidad para el miramiento por el otro. *"Tener miramiento es mirar con amoroso interés a quien se reconoce como sujeto ajeno y distinto de uno mismo. Es el germen inicial y garantía de la autonomía futura"* (Ulloa, 1995: 122).

  El *"miramiento"* es condición para la construcción del *"sujeto ético"*, según lo señala Bleichmar (2011) al recordarnos las enseñanzas de Sigmund Freud (en Proyecto de una psicología para neurólogos) constatando que la base de todos los *"motivos morales"* se encuentra en la forma en la que el adulto opera respecto del niño. Freud observó que cuando en el infante se produce una necesidad que lo tensa, se queja, y viene el adulto e irrumpe con sus cuidados. En esa irrupción está la *fuente* de todos los motivos morales, porque otro lo tiene en cuenta, no lo pierde de vista y por eso irrumpe. Irrumpe produciendo el cuidado de la vida. Pero lo más importante, en términos vinculares, es que al irrumpir transforma la queja en mensaje; es decir, en algo frente a lo cual hay que responder. Vale decir que es el otro quien codifica el mensaje, generando así una primera forma de intercambio. En eso consiste la *"empatía"*: en responder ante el otro en cuanto tal, en tomar responsabilidad en el tránsito del grito a la palabra. No se trata de simpatía ni mucho menos de antipatía, sino de responsabilidad.

  Lo dicho viene a significar que el *"desdoblamiento"* es la fuente de toda constitución posible del sujeto ético. Lo que llamamos desdoblamiento tiene que ver con el reconocimiento de la existencia del otro y, al mismo tiempo, con diferenciar las necesidades de uno de las del otro, valorando esas diferencias. Esto es importante en orden a que el sujeto no quede capturado por lo que el otro le inscribe, sino que empiece a *constituirse en un entramado* que lo descapture de las formas inmediatistas (duales) de relación entre unos y otros. El desdoblamiento, entonces, está relacionado con el modo de *clivaje* (división, desambiguación) del adulto respecto de sus goces con relación a los demás. El modo de clivar es lo que permite despegarse de la satisfacción inmediata (de la perentoriedad, de la compulsión) para empezar a organizar y ligar la circulación del deseo en la relación con el otro, haciendo así posible el pasaje al placer sublimatorio. Por ejemplo, un placer sublimatorio es el amor cuando es comprendido en términos de la ética; esto es, no como una totalizadora ilusión de fusión, sino como la capacidad de tener en cuenta al otro. Sublimar es tener la capacidad de reconocer al otro y de establecer intercambios no meramente pragmáticos con otro ser humano; o sea: no tratar al otro como a un mero objeto, como si el universo humano terminara en uno mismo. En este *funcionamiento desdoblado* del otro se hace presente la ética, como reconocimiento de la presencia del *"semejante"*.

El semejante inscribe una ruptura en el solipsismo, en el egoísmo, en el encierro sobre uno mismo.

Así, la cuestión de la ética empieza por el modo en que el adulto le pone coto a su propio goce con relación al cuerpo del niño. En los cuidados que el adulto realiza va a inscribiendo el orden de una circulación que es organizadora de la relación entre sujetos. Y esta forma de operar del adulto con el niño es la *base* de todos los motivos morales, como planteó Freud. Lo cual significa que es estructural. El niño llora porque tiene malestar, porque siente displacer, pero para que su llanto se torne mensaje, es necesario que haya otro humano capaz de recibirlo y transformarlo en algo a lo que hay que responder. No hacer del otro un espejo de la propia autosatisfacción, sino un semejante ante quien responder.

Esto concierne a la cuestión del narcisismo. En los primeros tiempos de la vida, la mirada narcisizante del otro, ve totalidades, y eso es lo que precipita al sujeto. En el cuerpo como objeto de goce, se trata de meras parcialidades, desintegradas y desorganizadas. En esto, lo reñido con la ética consiste en que, al no percibir al otro de manera integral, como sujeto, se lo percibe como un mero objeto de goce y, en consecuencia, el otro pierde sus rasgos humanos. Cuando eso ocurre, estamos ante modos de relación desubjetivantes, que no subjetivan al otro como "semejante". Modos crueles de relacionamiento, que dejan de ver a la docente en tareas diferentes, por ejemplo, como a una compañera de trabajo.

La *"empatía",* entonces, asegura para el ser humano su vida en cuanto tal y el *"miramiento"* posibilita el desarrollo de su autonomía relativa. Sin empatía y sin miramiento no habría *referencias* para modular la experiencia del semejante ni las defensas para el desamparo.

Estos dos ejes, a su vez, necesitan tres suministros básicos: *el abrigo, el alimento* y *el buen trato*. Para el tema que nos ocupa, el más pertinente de todos es la adecuada organización del buen trato entre compañeras de trabajo, dado que este es el que permite que podamos decodificar necesidades y traducirlas en experiencias de satisfacción y en formas de comunicación que estén presididas por la palabra.

La ternura en el trato, nutre y abriga. Sin la presencia de estos suministros en la organización del trabajo, el hablante funcionaría como una hechura de la cultura, pero permaneciendo impedido de hacer cultura, de ejercer la palabra y, así, peligraría como sujeto. Es decir que cuando la palabra es negada o cuando se niega que se la niega, se le está negando al sujeto la posibilidad de hacer cultura. Ese es un modo relacional descuidado y cruel, como el que las docentes entrevistadas dicen padecer en el dispositivo de tareas diferentes. Lo cual es mucho más grave cuando ocurre entre *trabajadoras de la transmisión cultural*, justamente porque ahí donde fracasa el sujeto en tanto que hacedor de cultura, surgen las mayores crueldades. Como la crueldad del individualista que empuña un supuesto saber-eliminador que niega todo saber-curioso, abierto y atento a lo distinto. O la crueldad del

cobarde que se relaciona en connivencia con la crueldad (ya sea por tolerancia o complicidad) operando como una suerte de acostumbramiento. Es por eso por lo que a la crueldad hay que develarla, hay que hacerla evidente, para que el velamiento de la crueldad (su naturalización, normalización, justificación, banalización) no acabe en una atmósfera institucional que mortifique a las docentes. Hay mortificación ahí donde los sujetos no son hacedores de cultura, sino unas meras hechuras, que no saben a qué atenerse y que se dejan llevar por el conformismo. Cuando esto ocurre, la *intimidación* es el elemento constante que se les hace costumbre. Es el caso, por ejemplo, de las docentes que menosprecian y maltratan a sus compañeras en tareas diferentes. Cuando eso se hace costumbre se termina naturalizando la crueldad. Por eso resulta importante para el cuidado mutuo que en los dispositivos institucionales opere como criterio la denuncia. No entendida en un sentido policial, al modo de una tramitación burocrática de acusaciones y sanciones o como aliento a las prácticas delatorias, sino como forma de recuperar el cuerpo para la acción movilizadora y transformadora por acción de la palabra. De la palabra tomada y ejercida como revisión crítica de nuestras conductas cotidianas, en orden a frenar las derivas *impunes* de la crueldad. Téngase en cuenta que la cultura es una tensión interna (causante de malestar subjetivo) entre un individuo *"hechura"* (objeto) y un sujeto *"hacedor"* (ético). Tensión en la que se juega el deseo singular y el compromiso solidario.

- En definitiva, la ternura, en tanto que proceso relacional articulado en torno a la empatía y el miramiento, consiste en *poner al Otro en función.* Lo cual nos lleva a considerar la organización de las formas del relacionamiento laboral al interior de la escuela en general y del dispositivo de tareas diferentes en particular, desde una perspectiva *democrática*, como forma de *"poner en función"*.
  Plantear la ternura en términos democráticos, implica acudir de la mano de Derrida y Caputo (2009) a la noción de *"hospitalidad"*. Esta noción viene a distinguir entre una democracia tan solo formal y una viva. Una democracia formal puede ser conservadora o tecnocrática, pero no deconstructora.
  En términos generales, podemos decir que, si bien la manera democrática es la forma actualmente menos mala de organizarnos, sucede que cuando no es más que una mera formalidad, entonces la democracia no existe, pues la sola forma dista mucho de ser democrática en verdad, en sentido vivo. Porque la única forma de mantener viva una forma tradicional, no pasa por reproducir la forma, sino por tomarla como un texto factible de ser leído de otra manera. Por lo tanto, la única forma de conservar una tradición es no siendo conservador. Una democracia radical, que sigue transmitiendo la vitalidad de su forma, es aquella que mantiene abierta la forma democrática a su propia promesa. A lo que promete devenirse, dando una oportunidad o apertura para la invención de lo otro de sí. Desde antiguo, lo que constituye a una democracia radical es el prepararse para la llegada del otro.

Eso mismo es la deconstrucción: el respeto, la responsabilidad por el otro, delimitando el narcisismo (cfr. Derrida, 2009: 56-58). En lo que estamos diciendo, democracia y deconstrucción son expresiones de la lucha por la emancipación, porque liberan las lecturas sobre el texto que la vida es.

O sea, parafraseando a las docentes entrevistadas: *"leer las cosas de otra manera"*. Analizar, criticar, deconstruir, comprendiendo que, si el lenguaje es el hogar del ser, las instituciones son el hogar del lenguaje. Es decir que la deconstrucción es una práctica institucional. Pero entendiendo a la institución no como protección endurecida ante la escritura anárquica en la que se inscribe, sino como *"alojamiento"*. Esto implica llevar la institución educativa de la guarda de lo establecido a la apertura provocativa. Apertura que llama a la otredad y la aloja. Apertura hospitalaria. Apertura que no limita el ilimitado derecho a cuestionar, sino que amplía el espacio y el tiempo para promover que la palabra sea tomada, ejercida y echada a circular. Apertura, en definitiva, para autorizarse a perturbar las ideas dominantes, sostenidas con lecturas reproductivas. Esto es, para abrirse a analizar *el funcionamiento de la disfunción*, tan notorio en el dispositivo de tareas diferentes, por ejemplo.

Es que este dispositivo es como la *"khora"* en el Timeo de Platón. Veamos: para los pensadores griegos clásicos la *"politeia"* se estructura alrededor de *lugares* en los cuales a cada hablante se le asigna su propio sitio. En consecuencia, la *justicia* es concebida como una *distribución de lugares en la polis*. De ese modo, la distribución política de los lugares es *la práctica social organizadora del diálogo* en el *"ágora"* (el sitio de lo público, lo en común), pero ahí también irrumpe *lo marginal*: la *"khora"*, lo que no tiene lugar propio, pero que al ingresar en la escena conmociona los lugares (*"locus"*, es la traducción latina de *"khora"*) y por eso altera las relaciones, planteando interrogantes que exigen un reacomodamiento, haciendo espacio a lo distinto en la escena propia mediante un despliegue hecho de relectura del entramado establecido. Esto es, abriendo un vacío, suscitando una carencia, que provoca a una deconstrucción de lo que está sucediendo ahí.

Esa permanente dinámica de las *locaciones* significa que la política es *polémica*, pero que no por eso tiene que ser hostil. Es democrática cuando no es *inhóspita* (cruel) para con la llegada del otro distinto de sí. Por el contrario, es tierna cuando es receptiva de la diferencia. Cuando no pierde de vista a la *"khora"*. O sea, cuando no procura construir una *"comunidad"* entendida en el sentido de una *"común-unión"* cerrada identitariamente en lo ya construido, sino en el sentido de una *"communio"*; esto es, de prácticas sociales *colaborativas* (relaciones dialógicas y polémicas) para llevar a cabo una tarea compartida *("co-munere"*) que se abre en tensión inventiva. Así, en sentido fuerte una comunidad democrática es la que tiene el poder del *anfitrión*... En otras palabras, es democrática una comunidad de hablantes hospitalarios.

Esto no significa que valga cualquier cosa con tal de *"leer las cosas de otra manera"*, dado que todos estamos siempre ya incrustados en la escritura de diversas redes diferenciales (sociales, históricas,

políticas y la lista continúa) y nuestras miradas se despliegan a través de esos *otros* marcos, horizontes, presuposiciones. Tal es la proposición axial de Derrida: *"No hay nada fuera del texto"* (cfr. 2009: 96). Es decir que no se trata de destruir el texto, sino de desbaratar la calma seguridad que pasa por alto el texto hacia su contenido supuesto, en dirección a un significado pretendidamente puro y legitimado por las normas. Abrir espacio a la diferencia requiere que algo transgreda el horizonte de legitimación. Que lo distinto *funcione en* el texto alterando el sistema de referencias en el que se sostienen las lecturas dominantes-reproductivas, de manera tal que sean posibles otras lecturas transgresoras-productivas. Otros receptáculos narrativos de lo que está *sucediendo en*...

De lo que se trata es de poder leer *las prácticas en* el dispositivo de tareas diferentes desde un enfoque deconstructivo. A dichas prácticas no se las pueden reducir a las formas reglamentarias de la administración, porque la hospitalidad democrática no persigue una lógica primariamente prescriptiva, sino performativa. No buscan dar órdenes a las que hacerles caso, sino hacerse cargo de ordenar situaciones transformando lo que está sucediendo para brindar alojamiento a lo distinto. Tienen que ver con *"hacer lugar"*, con desplegar la hospitalidad requerida para recibir la singularidad del otro. No son prácticas realizadas en la *polis* para reforzar las murallas defensivas de la ciudadela, sino para fatigarlas empujando hacia la justicia. Hacia ese imposible (prometedor) que convoca a caminar, batallando en clave de derechos hacia otros *"juegos khoral-ográficos"*, hacia otras *"puestas en escena"*. Según Derrida y Caputo: *"Leer un texto es siempre un despliegue, una de-construcción de lo que está sucediendo en él"* (2009: 107).

La deconstrucción es hospitalidad democrática, porque es la forma de mantener los dispositivos abiertos a la afirmación del otro. Implica prácticas receptivas y hospitalarias, inclusivas, que son justas porque hacen lugar al otro. Inventan al otro transgrediendo las barreras que marginan y excluyen lo distinto. Lo inventan a partir de lo que está sucediendo ahí, en el *"ágora"*, y a sabiendas de que *"LA"* hospitalidad es un imposible, un *"siempre-por-venir"*. Lo cual implica sostener, paso a paso, un posicionamiento ético y político que vaya abriendo la posibilidad de operar ejerciendo presión sobre los límites del dispositivo, en orden a atravesar su propio umbral, su propia auto-limitación, para que quepa el otro. Esto viene a significar que dicho posicionamiento refiere a una actitud de acogida de la alteridad, de aquello que en los otros se nos hace presente como extraño, como extranjero.

Que las docentes se cuiden entre todas en tanto que *trabajadoras de la transmisión cultural*, mediante la articulación efectiva de la ternura, el miramiento con empatía y la hospitalidad, implica el darse a organizar en sus lugares de trabajo unas condiciones relacionales que hagan posible una experiencia de amparo, ya sea afuera o adentro del dispositivo de tareas diferentes. Incluso podemos inferir de los dichos de las docentes entrevistadas que habría menos de ellas amontonándose en el dispositivo si en la convivencia laboral se mejorara el trato mutuo.

Llegados a este punto, entonces, podemos decir que del mismo modo que hablamos de *"pedagogía del cuidado"* como encuadre para pensar las instituciones educativas y el rol de los equipos de apoyo y orientación escolar *"en el acompañamiento a las trayectorias **educativas**",* tal como se lee en las Pautas Federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación escolar que trabajan en el ámbito educativo (Resolución 239/14. Anexo II, del Consejo Federal de Educación). También se deberían establecer, cuanto menos de cara a las docentes en tareas diferentes: *"pautas para equipos de apoyo y orientación en el acompañamiento de las trayectorias **laborales** en el ámbito educativo"*.

La referida normativa establece que las tareas de apoyo y orientación no se agotan en la intervención ante alguna dificultad o conflicto puntual, sino que consisten en *"ofrecer, mediante su trabajo cotidiano, espacios y tiempos de pensamiento y acción transformadora de la escuela actual hacia una escuela efectivamente inclusiva"* (Res. 239/14. Anexo II). Es decir que el principal criterio de actuación consiste en procurar anticiparse a la irrupción de los problemas que producen malestar en las escuelas y que pueden impactar negativamente en las trayectorias. Eso supone una organización laboral que disponga de tiempo y de espacio para que las docentes puedan revisar sus prácticas con el fin de construir nuevas formas de mirar y de hacer en la escuela. Refiere al quehacer de las trabajadoras. De hecho, si bien la normativa señala que la función específica de los equipos de apoyo y orientación escolar es la de acompañar a las trayectorias escolares de los estudiantes, también puntualiza que sobre todo deben acompañar a quienes llevan adelante los procesos pedagógicos en el marco de las instituciones y comunidades de las que son parte. Porque los equipos de apoyo y orientación escolar se encuentran en un *"lugar"* desde el que les es posible mirar la trama institucional en conjunto. Desde ahí pueden ver escenas diferentes a las que se ven desde otras posiciones institucionales, lo cual les permite hacer intervenciones que promuevan procesos de mejora del trabajo en las escuelas.

Las funciones y las tareas que desempeñan las docentes en cada escuela implican *posiciones* que siempre están situadas en una trama institucional y en relación con otras posiciones. Es la posición, que siempre está en relación con otras posiciones, la que inscribe en cada institución los rasgos singulares en el desempeño de los diferentes roles. Es decir que, el desempeño de los equipos de apoyo y orientación (tanto los que están en las instituciones como los que conforman equipos externos) siempre está relacionado con el de otras posiciones institucionales. Esta "*khoral-ografía*" constituye una red de efecto saludable. Porque del

posicionamiento en la red depende la recepción de múltiples *demandas* (pedidos de ayuda) sobre cuestiones muy variadas. Pero, como observamos en las narraciones de las docentes entrevistadas, inicialmente no hay una demanda, sino una *queja* por un problema particular o grupal. Hay un estado de necesidad que obliga. Lo cual implica que los equipos reciban la queja, acompañen su apalabramiento para la elaboración de una demanda y a partir de ahí *construyan un problema* desde una mirada que sitúe el malestar en la trama institucional, en orden a hacer visible algo de lo que no se ve. Esto conlleva la propiciación del diálogo para que surja la pregunta en torno al malestar del que se hace queja.

A lo largo del proceso, la promoción de intercambios y discusiones da chances de arribar a algunos acuerdos posibles, entendiendo que a lo largo de esos intercambios surgirán nuevos desacuerdos y conflictos, que nos seguirán dando que pensar sobre *el funcionamiento de la disfunción*. Esto significa que, al mismo tiempo que se realizan las virtudes democráticas del pluralismo y de la tolerancia, hay que asumir la elaboración de un dolor que viene de la experiencia de una verdad no enganchada a una esencia que custodiar, sino de una que solo se ofrece en *el desgarro*.

En lo referido a una política del cuidado, lo valioso de ese tipo de posicionamiento *problematizador* es que introduce el punto de vista del sufriente y no una suerte de estandarización que obligue a la homogeneidad, eclipsando al sujeto. Es lo contrario del posicionamiento *normalizador* que tiende a excluir la escucha.

La escucha activa que se orienta hacia el planteo de un problema que abordar a partir de la construcción de una demanda, procede mediante un encuadre del trabajo que permite una relectura de lo que aqueja. Esto supone el ejercicio de la palabra mediante interacciones dialógicas en las que los sucesos se narran y son recibidos y tratados de manera tal que se puedan ir modificando los discursos que circulan en la institución. Lo cual hace lugar al aflojamiento y movilidad de los significantes segregativos. Por otra parte, que haya que construir un problema implica que aquello que se da a pensar no define su forma, coherencia y pertinencia a partir de los hechos, sino de las narrativas que permiten releer esos hechos sin excluir impugnaciones, resistencias y dificultades. Hacerlo de ese modo significa asumir que los problemas no se identifican con los sujetos particulares, sino con el modo en que éstos se hallan implicados en una trama institucional. En una trama que, al mismo tiempo, se entreteje con cuestiones sociales y con dificultades similares a las que también se dan en otras instituciones educativas.

Pero conversar y darse a repensar colectivamente la organización del trabajo escolar para promover transformaciones a partir de situaciones puntuales, no es algo que ocurra de manera espontánea. Para lograrlo hay que crear condiciones materiales que posibiliten unas mejores relaciones laborales en las escuelas, diseñando unos dispositivos, unos artificios, que funcionen como *"máquinas para hacer ver y para hacer hablar"* (Cfr. Deleuze, 2007: 305). Las docentes entrevistadas han sido muy claras sobre esta responsabilidad política en el cuidado mutuo: que la palabra circule para que la subjetividad sea tenida en cuenta.

2.- *Respecto de la integración sociolaboral*.

- Integrar a las docentes en tareas diferentes.
- Humanizar las relaciones laborales.

Organizar las relaciones laborales entre docentes desde un enfoque de cuidado mutuo, implica diseñar en la escuela unas prácticas que favorezcan la construcción de espacios democráticos, dialógicos y participativos, propiciando la escucha y priorizando el protagonismo. Lo cual resulta relevante porque, en el mundo del trabajo, los procesos de integración sociolaboral son los que concretizan a las políticas institucionales de cuidado. Se trata de procesos vitales, no meramente técnicos. Hablar de procesos vitales se corresponde con comprender que la existencia no es una suerte de linealidad continua, sino que procede de a tramos y que no está exenta de infortunios que, en algún momento de la trayectoria laboral, pueden vulnerar a las docentes hasta colocarlas en situación de desamparo.

Cada trabajadora de la cultura dedicada a la producción del acto pedagógico; es decir, cada docente, cada una de ellas, lucha a diario en las aulas contra la insatisfacción de su deseo, intentando llenar las lagunas de sus esperanzas, y para hacer eso se vale de una cultura, de un saber, de una técnica que campea en los establecimientos educativos donde trabajan. A su vez, cada una lo hace según su caudal de experiencias. Cada una de ellas, en su singularidad, cargando con sus cuitas. Cada una. Y cada una, para no estar desamparada, se reclina en algún otro que le preste atención, asistencia y ayuda material.

Como ya hemos señalado más arriba, desde una perspectiva freudiana: en la irrupción de otro que no nos pierde de vista, nos tiene en cuenta y nos cuida, está la fuente de todos los motivos morales a lo largo de la vida. Dicho de otra manera: la fuente está en una experiencia *deudora* del encuentro con otro que, en nuestro desvalimiento, hizo de nosotros parte de su propio camino. Otro que no nos dejó en la indigencia, sino que nos amparó, nos tomó bajo su responsabilidad, nos brindó auxilio ante los apremios de la vida, en los momentos de apuro y, luego, nos dejó libres para seguir nuestro camino.

Cada uno somos quienes somos en tanto que *deudores* de esa experiencia, desde la cuna hasta la tumba.

Es deuda de amor sublimatorio que se salda haciendo lo mismo, pero con otros. Haciendo que otro exista. Que otro sea puesto en función como un camino de trascendencia del yo. Una senda que libere de la ilusoria encerrona en el propio reflejo autocomplaciente. Que lleve a la comunicación inter-psíquica. A hacer cultura. A crear relaciones. A configurar lazos sociales. A integrar una red de cuidado mutuo que se vaya tejiendo, no sin dificultades, entre varios.

Cada uno somos lo que hacemos con lo que hicieron de nosotros, según el remanido aforismo sartreano.

Somos responsables de eso que hacemos de *“nos-(otros)”*.

Somos ese hacer a una vez singular y colectivo, cuidándonos los unos a los otros. Es el camino a recorrer.

La organización de las relaciones de manera vertical y descendente, al modo técnico: *"los planteamientos gerenciales… que postulan la transferencia lineal de la mejora desde su estructura administrativa"* (cfr. Avendaño, 2021: 189) es una forma de gestión que se alza cual amo del significante, deteniendo el flujo enunciativo de los hablantes. Los capturan en enunciados incuestionables, tomando el relevo del cuidado mutuo. Así los violentan. Porque se limitan a informar, en vez de entretejer narrativas.

Los enunciados tecnocráticos son violentos porque segregan al sujeto, lo expulsan de sí. Operan como deíctico de la destrucción del ser del otro. Establecen puntos de referencias en los que se desvanecen las trazas biográficas de las docentes. Las deshistoriza.

Lo que estamos subrayando es que *"cada"* docente cuenta. Cada docente *"en"* su singularidad.

Pero no nos referimos a lo uno sin un otro, sin alteridad, sin relación. La idea que intentamos articular aquí es lo contrario de la unidad concebida como *"indivisibilidad"* (lo in-*divi*-dual) o como *"totalidad"* (lo general). La individualidad y la generalidad son idealidades unitarias, indiferentes a la diferencia, que excluyen a la alteridad ya sea ésta considerada como singularidad o como colectividad.

Para mejor comprenderlo téngase en cuenta que lo singular y lo colectivo se reúnen *"en"* lo común, sin anular las diferencias. Esto significa que *"lo en común"* no es algo único, sino *la relación articulada de las singularidades*, de manera tal que alguna experiencia resulte *"colectada"* mediante la reunión de narrativas en torno a lo que pasa entre un grupo de hablantes diferentes. No remite a la idea de *"lo uno"*, sino a la de *"lo múltiple"*; esto es: a los hablantes en plural, en tanto que implicados en lo común a lo que hacerle frente juntos. Remite, entonces, al pluralismo.

A su vez, esta consideración nos invita a distinguir lo singular como no equivalente a *"lo particular"*. En efecto, lo singular refiere a lo plural puesto en común, no remite a particularidades, a ninguna parte desagregada de un conjunto más grande, a ningún subconjunto de ejemplares de una misma generalidad. Es que lo particular en tanto que *"parte"*, es una retirada de la puesta en común hacia lo privado o dividido del resto; mientras que, por el contrario, lo singular es *la presencia diferenciada en lo que se multiplica*, en lo múltiple, en lo plural. Dicho en otras palabras: lo singular no es lo que se parte de algo más grande y se aparta del resto, individualizándose, sino lo en común que dividiéndose se multiplica y se reparte. Es lo en común que pluralmente concierne a cada quien como lo suyo propio. En tal sentido, cada docente es una singularidad del colectivo. Lo cual atañe a la eticidad y politicidad de su ser y estar en comunidad. De ahí que podamos afirmar que la *"igualdad"* no es lo mismo para todas, sino la posibilidad de que cada trabajadora pueda ir a su singularidad con estilo propio. Esto es: que puedan hacer algo con lo que hicieron de ellas, que puedan asumirse en sus proyectos. Significa que no hay recetas generales que aplicar ni ninguna brillantez individual que exhibir, sino el despliegue de un atento cuidado institucional a la singularidad de cada trabajadora de la

transmisión cultural. En otras palabras: el abordaje institucional no es técnico, sino político. Como ya dijimos, esto incumbe sobre todo a los equipos de gestión.
Llegados a este punto conviene detenernos por un momento en los equipos directivos, reconociéndolos como integrados por trabajadoras como las demás compañeras docentes.

Durante años se consideró a la docencia como una actividad vocacional. Dentro de ese orden discursivo a las docentes se le daban pocas posibilidades de debatir derechos y plantear demandas acerca de cómo mejorar sus condiciones laborales. Esas ideas se fueron desarmando mediante las luchas de las docentes organizadas en sindicatos. Fisuraron los discursos conservadores y conformistas. Esas batallas por la hegemonía discursiva fueron cambiando las relaciones de poder, y dieron forma a un nuevo sujeto político surgido en torno al significante docencia: la trabajadora de la educación.
Lo fueron haciendo tramo a tramo. Mediante la creación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), el Congreso Pedagógico, la Marcha Blanca, la Marcha Federal, la Carpa Blanca, el impulso de la Paritaria Nacional Docente, la participación en la redacción de la Ley de Educación Nacional, y la Escuela Itinerante. Fueron los mojones más resonantes en un largo itinerario de medio siglo donde se configuró una nueva discursividad sobre el quehacer docente. De ahí también fue surgiendo la convicción de que los equipos directivos están conformados por compañeras trabajadoras en una función diferente. No son una mera *"correa de transmisión"* de decisiones tomadas *"más arriba"*. Los equipos directivos son grupos de trabajadoras que producen conocimientos sobre el trabajo docente, sin perder de vista dos aspectos: 1.- la presencia de conflictos, antagonismos, obstáculos, desajustes y dificultades que no son en sí mismos el problema a resolver, y 2.- las construcciones teóricas que están en la base y que son las que provocan esas manifestaciones. Estos problemas basales no son evidentes, sino que tienen que ser narrados y recortados conceptualmente para poder diseñar estrategias de abordaje que resulten fecundas. Porque no se actúa sobre el problema emergente, sino sobre la urdimbre causal que le subyace.

Por eso sostenemos aquí que los equipos directivos tienen que problematizar el dispositivo de tareas diferentes, donde tantos conflictos resultan acallados. En la dimensión institucional, desde un enfoque de cuidado mutuo, los conflictos tienen que ser narrados para que se los pueda pensar juntos y reconocerlos como expresión de los problemas de integración sociolaboral que hay que discernir para venir a construir hipótesis de abordaje.
Los equipos de conducción tienen un lugar central como agentes de la integración sociolaboral de sus compañeras docentes. Sobre todo en lo referido a la divulgación, promoción y ejercicio de los derechos civiles, políticos y sociales de todas las trabajadoras de la transmisión cultural en cada comunidad educativa.

Al respecto, téngase en cuenta que la escuela es el lugar donde prevalece la palabra. La palabra circula en los discursos, en las asambleas docentes, en los cuerpos de delegados, en los diferentes tipos de reuniones, en los pasillos, en las marchas, en los debates teóricos, y también en los silencios, en el desinterés, en los gritos y hasta en los insultos. Pero para captar esos movimientos no hay que escandalizarse. Hay que escuchar en orden a interpretar lo que funciona en la disfunción. Winnicott diría que hay que lidiar con eso con paciencia y tolerancia. Lo cual requiere de compromiso (intelectual, ético y político) para elevarse por encima del desánimo y el cansancio. Conscientes de que a la postre se trata de disputar sentidos.

Para hacerlo a sabiendas es necesario que los equipos directivos generen ámbitos de lectura, de problematización de lo cotidiano, de formulación de hipótesis, y de debate, poniendo en juego tanto la formación académica como el acumulado en la trayectoria durante el ejercicio laboral de cada docente.
Por ese camino es posible venir a decir que la escuela es democrática (en el sentido derrideano antes expresado) en tanto que lugar de *"bienvenida"*. Esto significa que, si no se quiere caer en discursos excluyentes que pronostican destinos inamovibles, entonces hay que construir la convivencia laboral dialogando y reclinándose sobre la confianza en los demás. Por eso diremos que diseñar relaciones laborales en la escuela desde un enfoque de cuidado implica favorecer la construcción de espacios democráticos, establecidos desde el principio de *corresponsabilidad grupal*. Grupalidad en base a la cual propiciar la escucha y la participación de todas, haciendo lugar al protagonismo de las docentes en tareas diferentes, como sujetos de derecho.
La corresponsabilidad no pierde de vista la singularidad psíquica de cada docente y a ninguna de ellas la considera *"inviable"*. No desactiva ni margina a ninguna. No admite prejuicios estigmatizantes. No debilita identidades ni rompe tramas. Por el contrario, convoca narrativas y demora en receptarlas, buscando las maneras de lograr que las docentes excluidas en las tareas diferentes tengan alguna oportunidad de reingreso a la trama relacional entre sus compañeras trabajadoras de la educación. De lo que se trata es de inventar un lugar institucional que haga la diferencia y abra horizontes de oportunidad para las docentes en tareas diferentes. Se trata de construir *"lo en común"* atendiendo a las singularidades. La construcción de *"lo en común"* es la construcción de una mirada institucional inclusiva, que se edifica narrando lo que nos pasa.

El filósofo Byung-Chul Han en su ensayo sobre la crisis de la narración (2023) reflexiona sobre la construcción de subjetividades en la sociedad de la información. Esta es una perspectiva muy interesante respecto de lo que las docentes hacen con cada nueva generación de estudiantes. Pero difícilmente puedan ayudar a otros a narrar (a subjetivar lo que les pasa) si entre ellas mismas no lo hacen. Es más, si acallan colegas en el dispositivo de tareas diferentes.

Las narraciones se sumergen en lo vivido y, al apalabrarlo, conectan a los sujetos, tejen relaciones, crean lazos sociales. Se nutren de la vida y la despliegan. Pues narrar es sumergirse en la vida, y demorar allí dándose a tejer relaciones. En cambio, la decadencia de la narración por precipitación en lo inmediato (lo informativo, lo reglamentario, lo productivo) acelera la expulsión de lo distinto. Aísla y cronifica los malestares.
"Cuando una va a buscar una escuela que te quiera recibir… no te preguntan qué querés y qué te gusta hacer y tampoco se charla de eso con las compañeras", relató una de las docentes entrevistadas. *"Si una discute con los directivos, enseguida te mandan a la policía: el Ministerio de Educación"*, agregó otra. Y otra dijo: *"Quiero parar de sufrir. Quiero que algo cambie. Porque la escuela es un lío"*. Para colmo: *"Lo que les pasa a muchas docentes que van a tareas diferentes porque tienen problemas psicológicos, es que se ponen peor… porque ni sus propias compañeras las ayudan",* relató otra entrevistada.
De ese modo, *"llegamos tarde y corremos a la gente destruida"*, acotó el médico laboralista que consultamos.

El convencimiento de los equipos directivos en la construcción de políticas institucionales que tiendan a la inclusión se tiene que traducir en acciones concretas que tengan un impacto efectivo en la mejora de las condiciones laborales de las docentes en tareas diferentes. Al respecto, la implementación de políticas activas configura una decisión estratégica en términos de desarrollo institucional con inclusión.
La gestión institucional ejercida desde un enfoque de cuidado mutuo requiere el despliegue de políticas de acompañamiento, apoyo y orientación, con el firme propósito de promover la inclusión sociolaboral de las compañeras más vulnerables. Pero para efectivizar esas acciones hay que desarrollar una diversidad de *estrategias situadas*, que se sustenten en propiciar el diálogo entre compañeras de trabajo.

Gestionar desde un enfoque estratégico y situacional, a diferencia del enfoque normativo, implica diseñar y poner en marcha acciones operativas que se consideran buenas y saludables para mejorar la relación entre trabajadores, que sean establecidas como prioridad a partir de los problemas observados desde la narrativa de las docentes. Ese es el punto de partida para la construcción democrática de las relaciones laborales en la escuela. *"Es un desafío para los equipos directivos… generar las estrategias que permitan acompañar el recorrido* [laboral de las docentes] *para garantizar un tránsito por el sistema educativo con éxito y con calidad. Para ello, se prevé un trabajo sostenido en el tiempo, y con un acompañamiento situado y contextualizado en la singularidad de cada institución"* (Avendaño, 2021: 106). Según el Dr. Gerardo Kahan las estructuras de apoyo laboral también consisten en *asesoramientos* que se realizan como un proceso interactivo de ayuda a través de relaciones interpersonales, en las que se conversa colaborativamente entre docentes sobre problemas relativos al trabajo. Se trata de docentes trabajando con docentes a partir de sus narrativas sobre lo que les aqueja. Puntualiza Kahan: *"El asesoramiento pedagógico ha pasado de contribuir a la transferencia*

de mejoras orientada según esquemas prescriptivos, a ser planteada en términos de facilitación del cambio mediante estrategias cooperativas" (Avendaño, 2021: 189).

Trabajar en la mejora de las condiciones laborales de las docentes en tareas diferentes implica atender a sus narrativas. Para leer su situación contextualizada en procesos que desbordan a sus historias personales.
Las causas estructurales de la exclusión son externas al sujeto, aunque sus relatos se escuchen narrados en primera persona. Si se profundiza en los relatos de sus historias personales, se podrá apreciar que su ingreso al dispositivo de tareas diferentes remite a elementos de orden estructural en el sistema educativo y no solo a vicisitudes coyunturales referidas a sus vidas privadas. Los talleres, como el de AMSAFE Rosario, colaboraron mucho en esta dilucidación. En cada historia singular se puede leer la presencia o ausencia de políticas públicas e institucionales que contengan y promocionen a los sujetos y que los cuiden contribuyendo a mejorar las condiciones para un trabajo docente saludable. Es que de suyo propio el trabajo es un acto social que da cuenta del acceso de los sujetos al espacio público. A partir de su relación con el trabajo resultan afectados en sus aspiraciones, proyectos y vida cotidiana. O sea que, de manera subjetiva y real, el trabajo afecta su relación con los semejantes. Porque el trabajo pauta el tiempo, limita otras actividades, las propicia o las inhibe, otorga identidad ante los demás y permite el sustento económico y el desarrollo personal.

Más allá del orden económico, en el orden de lo subjetivo podríamos decir que el trabajo concatena pasado, presente y futuro. Pero en la *"desactivación"* que padecen las docentes en tareas diferentes, es como que tanto el pasado como el futuro se desvanecen. Un pasado amputado, un futuro diluido y un presente abrumador dificultan en mucho la existencia actual de las trabajadoras. Porque la construcción de un orden laboral satisfactorio presupone un hilo histórico que permita inscribir lo singular dentro de una trayectoria colectiva. En cambio, cuando no se dispone de un campo de experiencias válidas y de un horizonte de expectativas que permitan el despliegue interpretativo de los procesos colectivos en los que cada docente se encuentra, se aumenta el grado de contingencia. Así sucede que, en el dispositivo de tareas diferentes, la vida laboral se torna incierta e imponderable. Queda a merced de un orden inmanejable y expulsatorio.
Este tipo de fenómenos atenta contra el protagonismo que los sujetos tienen sobre su vida personal y social. Es por eso por lo que las docentes entrevistadas manifestaron que el dispositivo de tareas diferentes debería organizarse de manera tal que los tiempos de vacío e incertidumbre laboral se puedan transformar en proyectos reales. Materializados en actividades que les posibiliten entablar lazos de pertenencia a la comunidad educativa. Que otorguen a las docentes en tareas diferentes algún nivel de inclusión. Que las quiten de cualquier forma de miedo, vergüenza, desmotivación, inhibición, indefinición.

El propósito es que las docentes que atraviesan por el dispositivo de tareas diferentes logren tener claridad sobre los puntos fuertes de su capacidad para la producción del acto pedagógico *"de otra manera"*. De una manera que sea, precisamente, *"diferente"*, pero que sea… Y no que se acreciente su vulnerabilidad al encontrarse padeciendo situaciones de discriminación estructural, exclusión y marginación.
El cuidado mutuo es inclusivo, pues supone la identificación de las condiciones de vulnerabilidad y el diseño de estrategias que permitan generar un contexto laboral más favorable para revertir esas situaciones, de manera tal que se puedan desarrollar acciones de integración y de protección de las docentes con licencia por sufrimiento subjetivo.

El Estado Argentino, en correspondencia con lo que venimos argumentando y mediante la creación de la *"mesa interministerial de políticas de cuidado"* que reunió a quince organismos del Poder Ejecutivo Nacional para debatir y planificar políticas públicas que aporten a una organización social del cuidado más justa, reconoció el cuidado como *"una necesidad, un trabajo y un derecho: a cuidar y a ser cuidado"* (Decisión Administrativa Nº 1745/2020, art. 4 objetivo III inciso a).
Es decir que a todo ciudadano argentino se le reconoce el derecho a ser tratado con ternura o sea dentro de parámetros culturalmente aceptables, a ser considerado por los demás y a ser recibido con hospitalidad, dentro de las formas organizadas de la vida social.
Por otra parte, el Estado (nacional y provincial) en tanto que garante del funcionamiento del sistema educativo en clave de derechos (cfr. artículos 2 y 6 de la Ley Nacional Nº 26.206) tiene la obligación de producir las políticas públicas de cuidado que resulten más adecuadas para superar las condiciones de vulnerabilidad de los diferentes actores del sistema educativo, lo cual incluye a las docentes en tareas diferentes. Perpetuar esas condiciones arraiga su exclusión e impacta negativamente en la construcción de sus trayectorias laborales. La banalización y prolongación del malestar es, como ya explicamos, un modo de la crueldad.

Pero lo cierto es que los enunciados estatales, si bien no están nada mal y vienen muy bien, sin embargo, no establecen los modos de hacer realidad los derechos proclamados. En general, son enunciados políticamente correctos, sin efecto real. Asimismo, sirven en tanto que ofrecen valiosas orientaciones. Lo cual significa que, aunque el Estado no se haga cargo de llevar adelante las acciones concretas que resultan necesarias para que lo declarado se haga efectivo, nos indica por dónde darnos a pensar los dispositivos que harían realidad los derechos enunciados. Eso es lo importante: realizar acciones efectivas. En consecuencia, el desafío por delante es pasar de las abundantes declaraciones políticamente correctas a los dispositivos concretos.

D.- <u>Sobre lo que el dispositivo de tareas diferentes revela del sistema educativo</u>.

Las docentes entrevistadas narran que les duele. En sus dichos dicen que les duele la vida laboral que tienen y en las condiciones en que la tienen. Por eso ingresaron al dispositivo de tareas diferentes tras pasar por la junta médica exhibiendo un cuadro de sufrimiento psíquico. Ingresaron, según manifiestan, porque les duele el sistema de mundo escolar *ahí donde* este les agrega malestar.

Pero lo que aquí queremos considerar es que en sus narraciones hay algo revelador que no se agota en la singular opacidad sintomática de cada docente.

En principio porque la experiencia de dolor coloca al sujeto en una posición estructural de dependencia del Otro, en la que actualiza la situación de *desamparo* primordial en la que vino al mundo. Lo cual es de efecto estructurante para la experiencia de ser humanos a lo largo de la vida.

Por otra parte, porque las docentes no trabajan como indoloros entes autómatas. Están vivas en un territorio y en una trama histórica. En tal sentido, el dolor funciona como una brújula. Orienta la exploración por afuera del círculo de las individualidades. Permite *ubicar* en sus narraciones al menos algunos interrogantes capaces de inquietar al sistema que les duele. Desde ese punto de vista, el dolor de las docentes con licencia por sufrimiento psíquico orienta la reflexión en torno a las *"tareas diferentes"* como dispositivo de acción política.

Además, lo interesante del dolor es que orienta a la acción porque no admite indiferencia. Cuando algo duele, algo hay que hacer. Exige trabajo de duelo. Demanda actos instituyentes. El paso a otra cosa. Actos que intervienen en la escena cotidiana replanteando el diálogo con lo que está sucediendo a diario en la dolorosa realidad. En aras de situarse y resolver. Resolver inventando. No recostándose sobre la inercia de lo instituido. Pues los actos instituyentes son los que rompen el círculo de la repetición y reinician la iniciativa.

Con frecuencia se habla de pasar a otra cosa y mejorar la calidad del trabajo educativo mediante dispositivos de capacitación teórica. Pero la sola capacitación no alcanza si no puntúa interrogantes. Eso sucede cuando la capacitación se reclina sobre la comunicación de lo sabido, para reproducirlo. Mientras que, en sentido fuerte, los procesos de transmisión cultural no son repetitivos, sino inventivos. A diferencia de la comunicación, la transmisión sale de la comodidad del entorno en el que el individuo se refleja, para disponerse a ensayar otras convergencias posibles. Teniendo en cuenta que *"aprender"* consiste en apropiarse (aprehender) discursivamente lo que nos sucede, comprendiendo lo que estamos haciendo cuando lo hacemos. Porque solo se puede transmitir lo que se practica, lo que se intenta. De lo contrario, solo hay comunicación de conocimientos cerrados.

Esto viene a significar que, en un *sistema* educativo, el modo de mantener *viva* una forma de trabajo docente, no pasa por reproducir la forma, sino por tomarla como un texto factible de ser leído de otra manera en cada realidad escolar. Los relatos de las docentes entrevistadas dan cuenta de una adolorida lectura de los discursos organizadores de su trabajo escolar, pero detenida en la queja toda vez que el sistema no les permite avanzar en su experiencia laboral haciendo discurso de lo que leen.

Que la dolencia es el peso de la *"palabra no dicha porque ha sido rechazada",* ya lo enseñaba Lacan en la clase del 10/02/1954 durante su primer Seminario. Por eso es necesario hacer algo con esa palabra no dicha. *¡Pues que se diga!*, acotaría Lacan. O sea, que no quede opacada por el sentido generado en una interlocución de trayecto cerrado y circular (la comunicación de una normativa o de conceptos teóricos sin interrogación). Es necesario abrir, donar la palabra. Para hacerla circular (como verbo) y no circular (como adjetivo). Lo cual requiere menos circulares del Ministerio de Educación y más dispositivos en territorio donde la palabra de las trabajadoras de la educación circule (como *"dia-logos"*) desplegándose con un movimiento económico de intercambio, reciprocidad y reapropiación, que se mantenga activo haciendo espacio ("*khora"*) a un lugar *"entre"* nos. Nunca al cierre de uno por sobre el otro.

> *"Nunca sería una cuestión de encontrar algún lugar que esté tan solo fuera del círculo, sino de interrumpir el círculo, de transgredirlo y ponerlo en peligro, de manera de tirar a la basura la seguridad del círculo al menos por un momento. (…) Abre el círculo y también lo expande a un circuito más amplio, con lo cual deja entrar más cosas, lo mantiene en un movimiento espiraloide."* (Derrida y Caputo, 2009: 172)

Los aspectos silenciados en los círculos escolares no son inocuos. Por el contrario, son dolorosos. De ahí que el habérsela con el dolor de lo no dicho, requiere una lectura deconstructiva de la trayectoria laboral de las docentes en tareas diferentes. Una lectura que desajuste los goznes de las puertas cerradas con llave para abrir paso al desocultamiento, al futuro, a lo que está por venir, a la llegada del otro, a la democracia venidera. Según John Caputo esto no tiene que ver con los buenos sentimientos y el consolador encanto poético del mutuo tender el uno hacia el otro de espaldas a un mundo despiadado. Tiene que ver con dispositivos abiertos en tensión hacia un horizonte de relaciones *"dis-yuntas"* que, paso a paso, van inventando modos de ir siendo un poco más justas.

> *"La justicia nunca se encuentra en el orden presente, nunca está presente para sí misma, nunca se reúne consigo misma. La justicia es, por el contrario, la relación con el otro, la des-unión que abre el espacio para la llegada del otro. La esencia de la justicia es, así, no tener esencia, estar*

en desequilibrio, constantemente desproporcionada consigo misma, nunca ajustada a sí misma, nunca idéntica consigo misma" (Derrida y Caputo, 2009: 180).

La justicia es un ideal, un horizonte imposible de asir, pero sobre el que se recortan las luchas cotidianas e inconclusas en pos de relaciones equitativas.

El camino consiste en ir deconstruyendo el régimen legal que define en qué dolorosas condiciones y bajo cuáles formas cada docente en tareas diferentes puede aparecer en el orden del discurso escolar. De lo que se trata es de darle una oportunidad al campo del derecho para abrir el ordenamiento legal del dispositivo a la justicia. Contribuyendo de ese modo al establecimiento de relaciones laborales en las escuelas que, en efecto, sirvan para la construcción de un saber sobre cómo las docentes en tareas *"diferentes"* pueden producir los actos pedagógicos *"de otra manera"*. Pero para que eso sea posible no basta un mero ordenamiento general, no alcanza una normativa, sino que se requiere que el dispositivo de tareas diferentes sea discutido con referencia a lo que ocurre y les duele a las docentes en las comunidades escolares donde se desempeñan. Esta perspectiva *"situada"* incorpora una *"lógica histórica"* de producción de conocimiento *"junto a otros"* como característica constitutiva del propio trabajo. Es decir que, en atención al cuidado de la salud mental de las docentes en licencia por sufrimiento psíquico, el dispositivo ha de ser estratégicamente pensado y reinventado *"in situ"* de un modo siempre adaptado a los sujetos y no al revés.

*"Cabe puntualizar que la dinamización de la modulación que proponemos requiere una **indisposición en el dispositivo**. En otras palabras: requiere un dispositivo que funcione de modo **abierto e inquieto**; esto es: que se despliega a diario operando al modo de una **estrategia en curso** orientada a indagar y exponer lo que condiciona el pensamiento y la acción de los educadores. Tarea de elucidación. Metodología de un dispositivo hecho de múltiples lugares interdependientes: de articulación y de desmontaje de lo articulado. No se trata de acciones programáticas hechas de gestos voluntaristas, ni del olvido del peso de la tradición, sino de marcar y aflojar los límites del sistema, trastornando el edificio en sus propios desajustes. Es decir que se trata de un doble juego (jugado en comunidad, dialogando y decidiendo entre colegas) que implica el respeto riguroso de las articulaciones, tanto como el análisis y desmontaje de lo que no anda en lo que funciona aun con malestar. Algo así como una constante disposición a retomar la articulación de las propuestas, sin posibilidad de clausura. Es que la imposibilidad de establecer el parámetro que decida sobre un sentido primero trastorna el sistema, lo transforma, lo desborda, lo quiebra por los márgenes. Esto es: que en el decurso del trabajo no se privilegia la formalización por sobre la insistencia. Lo cual equivale a decir que no hay transporte de significados puros, sino espaciamiento y movimiento para el relacionamiento creativo. Esto viene*

a significar que en el trabajo cotidiano que pensamos, lo que hay es una deriva inacabable que está articulada como irreductible y generadora; es decir, como movimiento siempre en curso, en un dispositivo estratégico que disemina las experiencias y desmonta la autoridad vigilante." (Romero et al., 2017: 176-177).

Lo más saludable es que se diga lo que no anda en la escuela, lo que duele. Si se observa con atención se advertirá que estamos hablando sobre si las docentes en tareas diferentes se reconocen como productoras de lo que hacen en su trabajo o si las tareas se les vuelven ajenas. Las condiciones de posibilidad para una experiencia placentera de las tareas *"diferentes"* (con mayor apropiación y protagonismo) tienen que ver con una adecuada sistematización del relacionamiento entre trabajadoras desde una perspectiva estratégica y situacional. Porque el dolor psíquico del sujeto particular no está separado del *dolor social* del *sujeto colectivo*. Definido este último por la pertenencia de las docentes, en tanto que sujetos de derechos, a una comunidad de trabajo.

Para tratarlo con mayor detenimiento, aunque sin entrar en un análisis socio-jurídico pormenorizado, nos enfocaremos en dos tópicos identificados en los relatos de las docentes entrevistadas, que refieren a la salud mental basada en relaciones *solidarias* entre docentes y funcionarios ministeriales y compañeras de trabajo. Hablamos de relaciones solidarias en el sistema educativo, abordándolas desde la noción de *justicia social*, que refiere, cual envés del desamparo, a los dispositivos de acción política que hacen posible la relación de los sujetos particulares con el conjunto de la sociedad organizada. Estos dos tópicos son:

1.- Salud mental e inclusión social.

Relaciones de justicia distributiva o de reparto, establecidas entre los funcionarios estatales en la cúspide de la organización social del sistema laboral escolar y la base de trabajadores de la educación.

2.- Salud mental y cooperación social.

Relaciones de justicia conmutativa o de intercambio, establecidas dentro del sistema educativo entre sujetos particulares en la base de trabajadores de la educación.

Veamos cada uno de estos tópicos haciendo un recorrido en el que intentaremos articular, en torno a la noción de solidaridad como eje, las nociones de inclusión y de cooperación:

1.- Salud mental e inclusión social.

En la narrativa de las docentes entrevistadas, la relación con los funcionarios encargados de ejercer el poder estatal en el sistema educativo fue expresada en dos sentidos: uno general y sistémico, de valoración negativa, y otro más acotado y valorado como positivo en un plano de relación cercano y personalizado.

Los decires de valoración negativa consistieron en calificar a los funcionarios encargados del gobierno del sistema educativo como *"policías"* que *"no cuidan"* a las docentes y que, luego, *"no se hacen cargo de lo que provocan"*. Porque *"el sistema es una picadora de carne"*, incapaz de *"ver los problemas que no les caben en lo que está escrito en la normativa ministerial"*. Entonces, el funcionariado *"termina resolviendo todo desde lo administrativo"*, lo cual lleva a *"perder de vista la vida subjetiva y quebrar la trama vincular"*. Viniendo así a tratar a las docentes en tareas diferentes como *"una anomalía"*, sin advertir que ellas dan cuenta de *"otra anomalía"* que se ha de ubicar en el sistema mismo. En consecuencia, *"la vida subjetiva queda postergada"* y por eso lo que ocurre para con las docentes en tareas diferentes es que *"en el Ministerio de Educación, desde el lugar del poder, hay maltrato"*. Lo cual es grave porque *"salud mental es una trama comunitaria"*.
Las expresiones entrecomilladas son retazos de los dichos de las docentes entrevistadas.

Por otra parte, en los relatos con valoraciones positivas las docentes subrayaron la lucidez intelectual y el compromiso ético y la decisión política de algunos funcionarios. Destacaron a quienes se relacionan con las trabajadoras que transitan el dispositivo de tareas diferentes para *"dialogar (franca y respetuosamente) sobre las problemáticas pedagógicas en cada escuela"* y pensar juntas en la gestión colaborativa de otros dispositivos, en donde *"convergen narrativas de experiencias pedagógicas"*.
Las valoraciones positivas recayeron sobre aquellos funcionarios *"sin ínfulas"* (sic) a los que consideraron *"inclusivos"*, en tanto que entablan relaciones con ellas manteniéndose abiertos al *"diálogo"*, constructores de *"confianza"*, promotores de *"debates"* y generadores de *"consensos"*.

Lo mentado sobre el sistema en estos dos sentidos encontrados en las expresiones de las docentes, puede ser articulados con las progresiones y regresiones que vienen jalonando la construcción del campo de la salud mental desde la revolución psiquiátrica de los años 50 en el siglo XX y hasta nuestros días. Sobre todo, en torno a las *tensiones* entre el Estado benefactor y el Estado economicista [6]. Lo cual suele derivar en un corrimiento del Estado respecto de la protección social. La contracara resultante de tal desplazamiento ocasiona situaciones de desamparo al devolver a los individuos la asunción de los riesgos a lo largo de sus vidas, por ejemplo, en sus trabajos.

Las relaciones de solidaridad social, construidas durante el siglo XIX a partir de las diversas formas de mutualidad, fueron asumidas en el siglo XX como políticas públicas dirigidas a asegurar que, frente a los riesgos comunes de la existencia, el Estado garantizara un principio de igualdad entre todos los ciudadanos.

[6] Dicha tensión hunde sus raíces en el siglo XVIII, época en la que se fundan dos pilares para la comprensión política (ya no religiosa) del vínculo social: el del contrato social (relaciones de cooperación) y el del mercado (relaciones de competición). Desde aquel tiempo se debaten las formas más justas (en el orden legal) de compatibilizar las dimensiones colectiva e individual de la vida social.

Un principio de igualdad que podemos denominar como de equidad y de justicia, porque también aseguraba cierta *integración social* al atenuar las desigualdades en la sociedad real. Pero, a partir de los años 80 las políticas neoliberales y neoconservadoras comenzaron a desplegar un decidido ataque frontal al conjunto de *"conquistas sociales"*, provocando la crisis del Estado benefactor. No solo se modificó el rol del Estado respecto de los ciudadanos, sino el sentido de lo público y, por lo mismo, de los ejes esenciales de la cohesión social. Desde entonces asistimos a una fragmentación de lo social (más recientemente potenciada por los medios electrónicos de comunicación) que, en el sector de la salud mental, incrementó las dificultades e incluso neutralizó, en ocasiones, la realización de los valores de solidaridad, integración social y acción de lo público, con los cuales los actores del sector planifican sus acciones.

Si bien fueron y siguen siendo diversos los sucesos que sirvieron y aún sirven de argumento para el cambio de las funciones del Estado; caben señalar, en primer lugar, los argumentos referidos a problemas de financiamiento. Por esa vía se construye en la opinión pública un *"sentido común"* en el que los valores de la economía se enfrentan y triunfan sobre los de la solidaridad.

En segundo lugar y, como consecuencia, sucede que el desfinanciamiento y la consiguiente precarización, conducen a la deslegitimación de la función del Estado ante la opinión pública. El resultado de esa operación es: por un lado, que el sector privado cobra mayor poder para imponer sus criterios y la defensa de sus intereses ante el Estado y, por otro lado, que con los procesos de transformación de las funciones sociales del Estado converge un cambio en las mentalidades sociales. Es decir que se logra una subjetividad y una forma de individualidad que acepta el abandono de lo público bajo la ilusión de la realización personal. Incluso en nuestros días se trata de un cambio de orden filosófico, ya que legitima en la teoría los fundamentos de un nuevo individualismo, entendido como una conquista de mayor libertad y autonomía. Ya no enfrentado a lo público, sino simplemente renegando de él. Los cambios profundos hacia los que conduce ese tipo de mentalidad son en dirección a una justificación del retiro del Estado en el cuidado de los trabajadores respecto de los riesgos laborales por enfermedad, incapacidad, etc. Justificación, en definitiva, para transferir las funciones estatales al sector privado, conservando en el Estado tan sólo algunos pocos mecanismos de control. Eso con el fin de obtener rentabilidad económica y, entonces, que cada docente tenga la salud que pueda pagar, según ya vimos en otra parte de este escrito.

Estos rumbos del Estado y las políticas de ajuste entre el último tercio del siglo XX y las primeras décadas del XXI, han ido provocando un progresivo y creciente proceso de cambio que resultó decisivo y complejo respecto de los criterios para valorar *lo social*. En concreto, hoy en día asistimos al incremento del *dolor social* del *sujeto colectivo* por una exacerbada radicalización de la vieja individualidad burguesa, llevada adelante mediante una construcción discursiva que va sin ambages por la abolición de la noción de *derechos sociales* que eran pilares de las políticas del liberalismo burgués desde el siglo XIX. Esto significa que, en definitiva, de la impugnación del Estado benefactor se sigue que la condición misma de *ciudadanía* queda en riesgo.

Hacia finales de los años 90 el psicoanalista argentino Emiliano Galende (1998), cuyas reflexiones resumimos y comentamos aquí, anticipó muy bien este proceso en su libro sugerentemente titulado *"De un horizonte incierto: Psicoanálisis y Salud Mental en la sociedad actual"*, de donde extractamos estas líneas:

> *"Al menos desde los finales del siglo pasado [XIX], el vínculo social y su estabilidad son comprendidos sobre la base de esta triple dimensión: la del contrato social, que garantiza la política; la del mercado, que asegura la libertad de los intercambios económicos y el desarrollo; la seguridad social, que permite que ciertos riesgos de la vida sean asumidos solidariamente a través de instituciones colectivas organizadas desde diversos ámbitos (mutuales, socorros mutuos, gremios obreros, etc.) como asociaciones de cooperación vigiladas y reguladas por el Estado. En la segunda mitad de este siglo [XX], estas funciones solidarias son asumidas crecientemente por el mismo Estado, concordantes con las características que fueron cobrando el mercado y el contrato social por el desarrollo capitalista avanzado. El debate actual acerca de la protección social sigue los mismos ejes de los comienzos de la seguridad social, pero en un contexto social y político radicalmente transformado."* (Galende, 1998: 142-143)

Recortando los relatos de las docentes sobre el incierto horizonte señalado por Galende, podemos decir que las *tensiones* que hoy atraviesan a los dispositivos en los que se materializa el campo de la salud mental dentro del sistema educativo, se expresan tanto en los funcionarios como en las trabajadoras en tareas diferentes. Esas tensiones afectan los métodos, los ideales teóricos y los valores éticos y políticos. Lo más relevante del territorio en tensión que se refleja en las escuelas, es la relación estrecha que cabe establecer entre los síntomas subjetivos y los rasgos dominantes en la vida social (individualismo, consumo, competencia, etc.), lo cual se registra tanto en funcionarios como en docentes. De ahí la conveniencia en pensar conjuntamente la tensa relación entre la esfera estatal y la subjetividad singular de las docentes. Tensión que incluso es reconocida por el Ministerio de Educación Provincial de Santa Fe en su propio sitio web institucional, donde se lee que *"todavía es necesario profundizar el clima de convivencia y confiabilidad que permita superar el histórico enfrentamiento entre los docentes y el Estado al que pertenecen doblemente: tanto por su función, como por su estatus de ciudadano"* [7].

En definitiva, la tensión de la que hablan las docentes se da entre una visión comunitaria y solidaria, y una individualista y tecnocrática de la vida social. Dicho de otra manera: entre inclusión y exclusión. Esto, en el trazado histórico del campo de la salud mental, nos retrotrae hasta sus antecedentes en las primeras

[7] Texto recuperado el 26/01/2024 en: https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=131072

legislaciones sociales de envergadura creadas en Alemania entre los años 1883 y 1888. Aquellas leyes atendían a la salud (incluyendo salud mental y también accidentes de trabajo) mediante instituciones autónomas para la implementación de servicios *supervisados* por el Estado y *administrados* por los propios usuarios. Desde entonces, el sistema alemán fue el modelo a seguir e inspiró gran parte de la legislación social de América Latina. De hecho, la tradición de la seguridad social alemana está muy presente en la legislación argentina. A su vez, en salud mental tuvo una especial incidencia la tradición inglesa, ideada en ruptura con la concepción estadounidense de los seguros sociales y ligada al rol del Estado y a la noción de riesgo social (por enfermedad, accidente de trabajo, etcétera). Al respecto, Galende puntualiza que:

> *"En 1959 se aprobó en Inglaterra el 'Acta de Salud Mental' revisada y ampliada en 1983. Esta Acta promueve '...los derechos del paciente, la salvaguardia de los individuos y minimizar los cuidados institucionales', encaminada a la disminución progresiva de las instalaciones psiquiátricas. 'Se trata de prevenir las internaciones psiquiátricas, asegurando el tratamiento de los pacientes **en la comunidad** y sin ser separados de sus familias'. A partir de 1962 se cierran los hospitales psiquiátricos grandes, planificado por el Ministerio de Salud, y se crean pequeñas unidades psiquiátricas en los hospitales generales. Conjuntamente se crean en toda Inglaterra servicios intermedios de rehabilitación **en la comunidad**."* (Galende, 1998: 147-148)

Es interesante observar que enmarca *una red de pequeños servicios locales coordinados por una instancia superior*; es decir, que la planificación de las acciones es *local*. Cada servicio elabora sus propios programas con participación de los organismos de la comunidad y atento a las necesidades de cada comunidad.

> *"Este modo de funcionamiento de la cobertura en salud mental se hace posible a su vez por:*
> *1) la existencia de una política financiera para los servicios con la participación activa de estos;*
> *2) una política de desarrollo y formación del personal, profesionales y técnicos;*
> *3) un compromiso del conjunto del personal con el sistema de salud para las líneas de transformación que se llevan a cabo, para lo cual existe un régimen de incentivos, capacitación a cargo del Estado, reconversión en la aplicación de tareas para el personal que se desempeña en los hospitales, etc.;*
> *4) a su vez, se abrieron centros de formación de recursos humanos para el personal nuevo que se incorpore a los servicios;*
> *5) existe una política activa de vincular a los profesionales de los servicios con los usuarios del Consejo de Salud de la Comunidad, el sector público (autoridades sanitarias) y los organismos privados a fin de discutir las prioridades locales en salud mental."* (Galende, 1998: 149)

Esto significa que los dispositivos en salud mental diseñados en base a modelos centrados en la atención asilar, se abandonan en favor de los comunitarios por ser considerados iatrogénicos e ineficaces.

> *"No caben dudas sobre que el debate acerca del conflicto entre responsabilidad individual sobre los riesgos (y la idea de una previsión personal de ellos) versus la asunción colectiva y solidaria de los riesgos a través del Estado, matizó todas las respuestas en que cada país definió el papel de su Estado respecto de la seguridad social. (…) Es decir que la situación actual… debemos comprenderla como una situación nueva que, aunque enmarcada en los viejos principios y conflictos del capitalismo moderno, responde a una nueva complejidad de lo social y a una extensión de los riesgos inesperada por el lado de la exclusión social y la desciudadanización de grandes sectores de la población. Observemos: los problemas de salud mental se ven desplazados desde las acciones asistenciales y preventivas que se sustentaban en las políticas de seguridad social, hacia formas nuevas de exclusión, acompañadas del retiro del Estado en su condición de garante de la igualdad y equidad en la cobertura de los riesgos. La* ***inclusión*** *de la seguridad social como responsabilidad primaria del Estado es lo que funda en nuestro tiempo una visión de lo social que no sea meramente individualista."* (Galende, 1998: 154)

Para captarlo hay que comprender que toda prevención de riesgos se funda en la solidaridad.

> *"Construir una red solidaria de cobertura de los riesgos fue para el Estado benefactor la solución a la vez más humana, más social y razonable para asumir los daños que en el tejido social producen las formas de relación social capitalista."* (Galende, 1998: 156)

Sin embargo, desde los años noventa, conocidos como *"la década del cerebro"*, el desarrollo de las neurociencias reforzó una mirada sobre las *"enfermedades mentales"* de tipo individual y determinista. Viniendo así a abonar una idea según la cual no hay nada que *mutualizar,* ya que cada persona está del todo fijada en su propia biología. El *"riesgo"*, entonces, es considerado como un mero azar que puede afectar a cualquier individuo. En esta idea se basa la consideración del daño como meramente individual, excluyendo la responsabilidad del Estado y de la sociedad en la promoción y sostén de acciones solidarias de cuidado. Por ese camino de desplazamiento de los problemas de la sociedad hacia los individuos, las relaciones de justicia son materializadas en dispositivos asilares diseñados para la instrumentación del derecho contractual entre particulares, resultando abandonada la función sustantiva de asegurar la integración social mediante dispositivos de enfoque comunitario y preventivo de los problemas. Se pasa el riesgo social al individuo.

Por otra parte, este debate no se puede limitar a lo económico. Se debe basar en principios más vastos de justicia, que den cuenta de que es el Estado quien puede garantizar una justicia distributiva que asegure la igualdad ciudadana. De lo contrario, solo nos encontramos con una mera igualdad formal, de derecho, por la cual cada ciudadano recibe como atención de su salud un equivalente igual a su aporte. De ese modo los dispositivos en salud no hacen más que reflejar la capacidad económica del aportante. Abandonando a cada uno para que se las arregle como pueda con sus problemas. No hay mutualidad en eso.

> *"Sólo la afirmación de una comunidad de riesgos y de valores de igualdad entre todos los individuos frente a ellos… puede asegurar la solidaridad y la igualdad como principios de justicia y requisitos de cohesión social. (…) La solidaridad debe definirse justamente como una compensación de las desigualdades bajo un principio de justicia."* (Galende, 1998: 165)

La exclusión es un proceso de fragilización de la existencia, provocado por fuerzas insolidarias, de disgregación social. En tal sentido, afirmamos la responsabilidad primaria del Estado en atender al diseño de dispositivos que aseguren la ciudadanía y la cohesión social. Lo cual adquiere especial relevancia en una época signada por un talante individualista y competitivo que difunde un imaginario de mera realización personal. Uno que abre las puertas a políticas que someten los riesgos a las leyes económicas y a los valores de la ideología del mercado. Viniendo así a constituir un obstáculo para una efectiva política de protección social, pues no permite fundar obligaciones recíprocas.

Resumidamente, el planteo de Galende es que, *sin **integración** social, no hay **horizonte** para la salud mental*.

Si recortamos los relatos de las docentes entrevistadas sobre el horizonte de interpretación desplegado por Galende, podremos apreciar –en términos de *integración socio-laboral*– el volumen de la imbricación entre la salud mental y el trabajo en dispositivos como el de tareas diferentes al interior del sistema educativo.
Lo cual da mucho en qué pensar, ya que el sistema educativo en su conjunto fue concebido por el Estado moderno como parte esencial de una política pública orientada a reducir las incertidumbres y a producir seguridad para los individuos y los conjuntos sociales. Esto se hizo con consciencia de que es función del Estado garantizar el ejercicio del *derecho a vivir insertado socialmente*. Lo cual, por lógica, obliga a observar un conglomerado heterogéneo de situaciones que precarizan las existencias y convocan a pensar en los *procesos* de exclusión que incluso existen al interior del sistema educativo. Procesos que nos remiten, tal y como podemos observar en los relatos de las docentes entrevistadas, a precarias condiciones en los lugares de trabajo que las sobre exigen en el aula, dificultades económicas que las vulneran, cambios tecnológicos

que descartan a las que no logren acoplarse, valores sociales que modifican en poco tiempo el prestigio de las trabajadoras de la educación, etcétera. Por eso valga esta cita:

> *"Es hora de empezar a pensar en políticas institucionales de inclusión de los educadores (referidas a su pertenencia, acompañamiento y sostenimiento subjetivo en el sistema).*
> *Es hora de trabajar en el diseño de acciones congruentes con una política de inclusión de los educadores como 'artífices'. Una política descolonizadora, creativa en pos de una cultura del acompañamiento y del cuidado en cada lugar de trabajo."* (Romero et al., 2017: 153).

La situación de las trabajadoras de la educación desactivadas y excluidas del sistema para venir a ser guardadas en el dispositivo de tareas diferentes, no se puede abordar de manera simplificada. Obliga a un análisis de la complejidad de la exclusión mediante las mal llamadas tareas diferentes (ya que no son ni una cosa ni la otra, como ya hemos visto) para darnos a pensar en políticas activas del Estado que no caigan en un mero reordenamiento burocrático del dispositivo desde una perspectiva asistencial, porque de ese modo se corre el riesgo de profundizar el ocultamiento social de los problemas. El abordaje es más exigente y es, como señalan las docentes entrevistadas, comunitario.

2.- Salud mental y cooperación social.

En este apartado vamos a reflexionar en torno a lo mentado en los dichos de las docentes entrevistadas, respecto de las relaciones de solidaridad entre trabajadoras. Lo cual, nos conducirá a pensar la salud mental en el trabajo docente desde la perspectiva de la *solidaridad social*, desplegada a partir de los gremios y de las mutualidades. En un contexto, como ya hemos explicado, de corrimiento del Estado benefactor al Estado economicista. Esto es: de un Estado que ya no cree en el Estado, porque cree en el Mercado.

Unos párrafos más arriba dijimos que el Estado moderno occidental se concibió principalmente como reductor de las incertidumbres y productor de seguridad para los ciudadanos. Es decir, como garante de los derechos. Pero cabe agregar aquí que los derechos del ciudadano quedaron asociados con determinados *valores del individuo* referidos a la autonomía, la no dependencia, la fuerza de voluntad propia. Una severidad moral que pone el acento en la autosuficiencia y se avergüenza de depender. Es por eso por lo que durante mucho tiempo la ciudadanía estuvo restringida para ciertos sectores: los pobres, los desempleados, las mujeres, los niños, los enfermos mentales. De ahí que la conquista de derechos ha sido y sigue siendo un largo camino transitado al paso de las luchas sociales. Lo que queremos puntualizar es que, sobre la base de

esos valores, la sociedad tiende a discriminar a aquellas personas que no se muestran todo lo fuertes que se espera que sean para soportar las exigencias normativas de la vida social en algunos de los espacios legitimados: la razón, el acatamiento a la ley, el trabajo.

Esto no es nuevo. Desde finales del medioevo y hasta el siglo XVIII el artesano independiente y el mercader fueron el paradigma del ser humano respetable, por autónomo. El cortesano era despreciable por parásito, y el ciudadano era honorable porque se mantenía a sí mismo sin depender de otros. Pero, desde el avance del capitalismo industrial y hasta hoy, asistimos a una constante disminución del control de los trabajadores sobre su trabajo. Sin embargo, persiste una idea según la cual quien no produce no merece respeto. Sucede entonces que cuando alguien dice *"no puedo"*, los demás oyen *"no quiere"*. De ahí deriva la índole *punitiva* y degradante de los dispositivos gubernamentales de asistencia a quienes necesitan de otros. Porque a la dependencia se la empareja con la vergüenza. Esa es una mirada específicamente construida en la cultura occidental. En la cultura oriental esto se ve de manera diferente. Se hace respetable la dependencia.

> *"En la cultura japonesa, la gente se abandona a otros adultos, a la espera de que la cuide como por derecho. Lo hacen los hombres de empresa y los políticos, al igual que los indigentes. (…) Cada momento de entrega crea una conexión inmediata entre gente que no se conoce. (…) En Japón la entrega no es una vergüenza; la vergüenza se da en una persona que no responde, en el individuo indiferente."* (Sennett, 2009: 122)

La opinión del sociólogo norteamericano Richard Sennett es que en el pedido de ayuda *"no hay nada intrínsecamente vergonzoso mientras la persona que lo pronuncia pueda administrarlo"* (Op. cit.: 125). Pensando en una dependencia separada de la vergüenza, al modo oriental, Sennett afirma que se requieren dispositivos en los que las personas necesitadas de ayuda puedan *"controlar las condiciones"* en las que ven (su situación) y son vistas (por los demás). Dispositivos en los que no tengan que sentirse humilladas por exponer su dependencia a la vista de una cultura que las sancionará por débiles. Esta puntualización de Sennett nos parece importante porque, de lo contrario, ocurre que muchas docentes temen pedir ayuda y entonces permanecen mal soportando un trabajo que no controlan. Porque se sienten compelidas a conservar la imagen de personas fuertes y autosuficientes.

La mirada que se echa sobre las docentes en tareas diferentes es cruel. No solo se las censura socialmente, sino que se da por naturalizado el excluirlas de la vida social en las escuelas, tildándolas de vagas, débiles, desvergonzadas, avivadas, parásitos del sistema… *¡Que se busquen otro trabajo si a este no se lo aguantan!*

Dicho de otra manera, la exclusión social es una pérdida de ciudadanía por desajuste a una lógica de cuño individualista y competitivo. Ahora bien, desde el campo de la salud mental cabe señalar que:

> *"La acción de esta lógica en el imaginario social y en el poder institucional y disciplinario respecto de los enfermos mentales, alerta en dos direcciones: primero, sabemos de la capacidad patogénica que esta diferenciación-exclusión social, produce en la subjetividad de los individuos. Segundo, sabemos también que los procesos de exclusión no dejan indemnes a la cultura y la subjetividad de los integrados socialmente."* (Galende, 1998: 175)

Las docentes excluidas en el dispositivo de tareas diferentes son como los restos de los disfuncionamientos del sistema. *"Somos la anomalía de otra anomalía"*, dicen de sí mismas como denuncia de que, en definitiva, nadie queda indemne. Y así se las trata: como eso que, por anormal, no debe ser. Debe ser desechado. Entonces, según el imperativo de goce de la época, se las trata como detritos de un proceso "natural" del desarrollo de la economía de mercado. A las anormales se las coloca al margen de los procesos de producción. En los márgenes de los intercambios. Afuera de la apropiación simbólica del trabajo.
En sus narraciones se describen como un descarte del sistema enviado al basurero por un tubo. Como lo que queda ubicado en las cloacas de la ciudadanía. Llegados a este punto, valga traer a colación una potente y sugerente reflexión del psicoanalista francés Jacques Lacan sobre esa imagen ruinosa.

> *"A diferencia de lo que ocurre en todos los niveles del reino animal –la cosa comienza en el elefante y el hipopótamo y termina en la medusa–, el hombre se caracteriza en la naturaleza por el extraordinario embarazo que le produce –¿cómo llamarlo, Dios mío, de la manera más simple?– la evacuación de la mierda. El hombre es el único animal al que esto le plantea un problema, pero que resulta prodigioso. Ustedes no se dan cuenta porque tienen aparatitos que la evacúan. No imaginan adónde va a continuación. A través de cañerías, todo se junta en sitios enormes que ni sospechan, donde se acumula, y después hay fábricas que la recogen, la transforman y hacen con ella todo tipo de cosas que vuelven a la circulación por medio de la industria humana, que es una industria muy cerrada. Resulta sorprendente que no haya, hasta donde yo sé, cursos de economía política que le dediquen al tema una o dos lecciones. Sin duda se trata de un fenómeno de represión que, como todos los fenómenos de represión, se liga a las necesidades de las buenas costumbres. Solo que no se entiende bien cuáles. (...)*
> *Siempre resulta chocante hablar del tema, cuando siempre formó parte de lo que se llama la civilización. Una gran civilización es en primer lugar una civilización que tiene un muladar. Mientras no se parta de cosas de este tipo, no se dirá nada serio. Entre los pueblos a los que*

desde hace cierto tiempo no sé por qué se llama primitivos, cuando no tienen absolutamente ningún carácter de primitivismo, o digamos, en las sociedades de las que se ocupan los etnólogos –aunque, desde que los teóricos se metieron en ellas farfullando sobre lo primitivo, lo arcaico, lo prelógico y otras fruslerías, ya nadie comprende nada–, pues bien, hay menos problemas de muladar. No digo que no los haya. Quizá porque ellos tienen menos de estos problemas se los llamó salvajes, e incluso buenos salvajes, y se los considera gente más cercana a la naturaleza. Pero en lo que hace a la ecuación 'gran civilización = tubos y cloacas', no hay excepción. En Babilonia hay cloacas, en Roma no hay más que eso. La Ciudad comienza por ahí, Cloaca máxima. El imperio del mundo le estaba prometido. Uno debería, pues, sentirse orgulloso. La razón por la cual no se lo está es que, si se diera a este hecho su alcance, si se puede decir, fundamental, se percibiría la prodigiosa analogía que hay entre el muladar y la cultura. Ahora ya no es un privilegio. Todo el mundo está más que cubierto en este aspecto. La cultura se cuaja sobre ustedes. Envarados como estamos en este caparazón de desechos que vienen también de allí, intentamos darle a la cosa vagamente una forma. ¿A qué se reduce? A grandes ideas generales, como se dice. (...)

Por ahora, se ocupan seriamente de que todo esto entre en la circulación general, se hace un gran esfuerzo para ello. ¡Ah, sí, la solución no es mala! Por ahora, resisto a la operación, porque ellos no saben muy bien por qué punta tomar lo que digo. No lo saben porque no tienen la menor idea, y con razón, de a qué se refiere todo esto, aunque a sus ojos forme parte de lo mismo. Necesitan ocuparse de reabsorberlo como el resto, pero no saben cómo hacerlo."

(Lacan, 2007: 84-87.92)

Excepcional analogía lacaniana entre la cultura y el basurero. El muladar, la pocilga, el estercolero, la cloaca no solo son palabras que refieren al lugar donde se acumula el estiércol, sino también la basura en general, las cosas inservibles. En la antigua Roma incluso se tiraban los cadáveres que no merecían sepultura, los de los traidores y los de los inútiles para la ciudad. Todo lo descartable. Todo lo que escapa al orden de la urbe y por eso cae, resta.

Vemos en esas consideraciones dos aspectos distinguibles: la *segregación* de los desechos articulada con una política de *eliminación* del otro, por imposición del goce de uno (in-*divi*-dual) sobre los otros.

Esto dispara una pregunta que viene desde antiguo: si la civilización tiene *"una función de mezcla y de homogeneización"* (Op. cit.: 91), entonces ¿qué se hace con lo que resta? Dicho de otra manera: ¿cómo se las arregla una cultura, en un momento discursivo de su historia, con los restos de los objetos que ella misma produce? Porque está visto que lo que hace el proyecto homogeneizante de la civilización ante cada atisbo

emergente de lo singular, es que lo tritura hasta reducirlo, lo amputa de sí y lo arroja a la circulación general donde es reabsorbido como resto a reciclar, a recuperar después de un recorrido. Lo tira a las alcantarillas.

Para Lacan esa es la marca de la civilización occidental: la segregación de los desechos y su recorrido. Esto significa que, como práctica, el descarte es un hecho de civilización. Ya en las culturas preincaicas de hace unos diez mil u ocho mil años atrás, los pueblos precolombinos usaban el guano como fertilizante. Es decir que la civilización nace separando y recuperando sus restos. Tal es el problema, hogaño como antaño: el curso y destino que se le da a los restos. Ya que lo que cada sociedad hace con sus restos dice del lazo social que practica.

En esto *"está la estructura y está la historia. [Pero] evidentemente, no hay estructura sin referencia a la historia"* (Op. cit.: 90). En sus formas más elaboradas las civilizaciones se han ocupado de que los restos caídos se reciclen (retornen a la naturaleza) para volverlos transformados a su circulación en la sociedad. Civilizado es ocuparse de que sean un nutriente, un abono que fertilice la tierra *"cultivable"* (del verbo latino *"colere"* que significa cultivar algo, y de donde procede el sustantivo *"cultura"*).

Sin embargo, la dificultad en la actual fase neoliberal del capitalismo es que, más que con un orden de segregación, nos encontramos con unas prácticas discursivas de *eliminación* de los restos. Se los elimina desconectándolos del saber. Desconectando al sujeto del saber que lleva sin saber que lo lleva. No dándole lugar para su despliegue. Porque no se le hace lugar para su elaboración. Por el contrario, se lo calla.

Es que, en el imperio de un sistema de mundo gobernado por la pulcritud técnica, se busca completarlo todo eliminando lo que resta, excluyendo lo que es inútil, no queriendo saber de lo que no anda.

En el lazo social civilizado la segregación es una *operación de separación* que produce un efecto estructurante. Es una operación necesaria para la reutilización industriosa de los restos. Pero algo bien distinto es la *eliminación* del diferente, a partir de una lógica homogeneizante que no acepta el escándalo de las posiciones singulares. Una lógica que obtura la posibilidad de pasar de la identificación con un destino al brotar de un *estilo* en el que reconocerse.

De ahí la importancia de atender con seriedad a las cloacas del sistema, para leer el discurso capitalista que permea los dispositivos en nuestras instituciones, y avanzar haciendo discurso de lo que se lee. Una lectura que vaya erosionando los significantes de la determinación. Es una *labor civilizatoria* de particular relevancia, generación tras generación, sobre todo a realizar en las comunidades educativas en tanto que artesanas de la transmisión cultural, como agricultoras de mundo. O de lo contrario, el sistema educativo no sería más que un mecanismo *"idiotizante"* (cfr. Op. cit.: 97).

Hacerlo requiere disponer de organización y recursos para devolver al sujeto enredado en los dispositivos, la gestión de su destino. Y eso es algo que *no ocurre sin los otros*. No es sin otros. No se hace desde la ilusión de "auto-*suficiencia*" como si esta fuera sinónimo de "auto-*nomía*". Esto es estructural y estructurante de la emergencia del sujeto en una trama historizable, narrable.

La autonomía no se logra tirando al otro a la basura. Requiere separación, mas no eliminación. Porque ese *"autós"* precisa de la disposición ordenada (*nómos*) a la alteridad. Para poder desplegarse, circular y hacerse presente en los lazos con lo otro de sí. En pocas palabras: el yo solo existe en su trascendencia.
Psicoanalistas como Donald Winnicott entendieron por autonomía la capacidad de tratar a los demás como distintos de uno mismo. Desde esa perspectiva, autonomía no es sinónimo de autosuficiencia. Por el contrario, es la percepción de que la diferencia *"desempeña un papel positivo en la formación de un vínculo social"* (Sennett, 2009: 127). La autonomía no es la capacidad de separarse de otros, de desconectarse y aislarse para no depender. Es al revés. Es solidaridad. Winnicott describe el desarrollo autónomo del niño como la capacidad de poder ver y comprometerse fuera de sí mismo, en relaciones de interdependencia. Es decir que la autonomía se construye sobre la base de la conexión con los demás. Este punto de vista es contundente en lo referido al tratamiento respetuoso entre semejantes. Ya que la consecuencia decisiva es que: *"acepto que pueda no entenderte, pero me importas, entonces te respeto"*. Porque, en definitiva, compartimos una igualdad opaca. No somos transparentes. Siempre hay un resto que no viene a la cita de nuestras palabras y no está donde lo esperábamos. Somos una opacidad subjetiva. Un saber no del todo sabido. Un algo que reciclar aún… Un ya que todavía no.

Valga puntualizar que de estas consideraciones sobre el reconocimiento del valor del otro en cuanto tal no se sigue una suerte de apelación moral al incremento de bondadosas actitudes mutuamente "tutelares" en las relaciones cotidianas entre meros individuos. Tampoco una percepción de la "licencia" (por sufrimiento psíquico) como si fuera una especie de "beca", asaz estigmatizante y disciplinaria para con los débiles. Lo aquí mentado es un llamado al enriquecimiento de los vínculos de fraternidad mediante la comunicación interpretativa entre trabajadoras de la educación, para cohesionar y orientar la acción política del colectivo.
Lo que necesitan las docentes en tareas diferentes no es filantropía ni tecnicismos burocráticos, sino una mejor conexión con sus compañeras de trabajo. Porque las docentes excluidas al interior del sistema pueden ser abono para la cultura si son capaces de organizarse y resistir las políticas que alimentan los procesos de alienación y exclusión.
En charla de pasillo, una docente que llamaremos Irma y que no estaba entre las entrevistadas que habíamos seleccionado, nos dijo:

> *"Estoy saturada. Saturadísima de tener que soportar a las idiotas que se creen dueñas de la verdad y que no tienen ni idea de lo que es cuestionarse, preguntarse, porque solo defienden sus estúpidas e inamovibles posturas y te hacen sentir para la mierda. A veces me pregunto: ¿para qué quedarme ahí entre esa gente tóxica? Pero también me pasa que no quiero bajar los brazos.*

Entonces, ¿sabés qué hago? Voy al gremio y a las marchas y ahí no me siento sola. No me siento entre idiotas. Perdón por esto que te digo, pero es que estoy muy molesta".

El testimonio de Irma es uno entre otros de los tantos que, sin expresiones edulcorantes, ponen sobre el tapete la importancia de organizar las relaciones de solidaridad entre las trabajadoras de la educación.
Lo que nos parece más destacable es el papel de las asociaciones gremiales en la construcción de las docentes como *"trabajadoras"*. Que se reconozcan como tales en todas las dimensiones que subyacen a sus tareas.
Ya que, si las docentes son trabajadoras, es porque producen algo. ¿Qué producen? Conocimiento. Pero no solo producen conocimientos que enseñar, para que los estudiantes estudien, sino que, además, producen conocimientos sobre su propio trabajo. Es decir, sobre las acciones que, de forma organizada, realizan a diario junto a sus compañeras para poner en la cultura a cada nueva generación que va a la escuela. Lo cual incluye muchos asuntos tales como, por ejemplo: conocimiento sobre los recursos materiales y simbólicos que tienen disponibles o que es necesario conseguir, y sobre los obstáculos de diversa índole que surgen a partir de las decisiones que se van tomando.
Generar conocimiento sobre el propio trabajo equivale a correrse del lugar de ejecutoras al de constructoras. Así, el recorrido en la producción de conocimientos sobre el propio trabajo, en conexión con la vida real de la comunidad educativa, hace posible el recuperar los restos que el sistema no inscribe, sino que expulsa.
Recuperarlos mediante la escucha y el habla en un contexto de confianza donde se reconozcan y valoren las contribuciones de las docentes en tareas diferentes. Esa es la experiencia que inventaron las trabajadoras nucleadas en la Delegación Rosario de AMSAFE. Ellas supieron construir diversos dispositivos al modo de *"lugares alternos"* donde alojar el saber colectivamente generado en el trabajo diario. Cuya historia ya hemos relatado en otra parte de este escrito. Dispositivos integrados por docentes en tareas diferentes, que funcionan al modo de una red articulada con funcionarios ministeriales y con ámbitos académicos del nivel superior del sistema educativo. Lo hicieron con actitud solidaria. Con consciencia de que la manera de cuidar el bienestar laboral entre compañeras es produciendo un conocimiento que abone la lucha por las políticas públicas que lo promuevan.

"El argumento central… es que el relato de la historia vital laboral produce un encuentro con la singularidad de un recuerdo (huella mnémica) que posiciona subjetivamente al sujeto como sujeto de un saber socialmente productivo, que puede aportar a las estrategias de rehabilitación." (Suaya, 2010: 20)

Implicaciones para el entendimiento y abordaje del tema en cuestión:

Los hallazgos con relación a la pregunta sobre una mirada al sistema educativo desplegada a partir de las narraciones de las docentes entrevistadas nos permiten afirmar que el sufrimiento psíquico orienta la reflexión en torno a las tareas diferentes como dispositivo de acción política.

> *"Poder situar un modo de sufrimiento propio del trabajo docente, permite pensar las condiciones en las que dicho sufrimiento se produce."* (Lagatta, 2018: 140).

Esa mirada abre una perspectiva sin completud idealista. Expande un horizonte de interpretación sobre el que recortar los objetos. Situándolos mediante una lectura laboriosamente construida en y desde las contingencias de la experiencia laboral concreta, en orden a inventar algo nuevo. Una *"otra manera"* de hacer las cosas en cada escuela y con relación a su realidad, como expresó una de las docentes entrevistadas.

Situar es el abordaje adecuado, dentro del orden de experiencia posible para cada comunidad educativa.
En sus relatos las docentes testimonian que no se tiene TODA la acción en lo que se hace en la experiencia. De ahí que haya que construir un conocimiento sobre el trabajo que permita *"comprender lo que se hace".*
Es decir: *saber en qué discurso se está tomado.* A sabiendas de que el discurso condiciona el orden del hacer, ya que circunscribe lo que se puede decir a partir de la experiencia que se hace en la práctica cotidiana.
El discurso en el que se está tomado constituye el lazo social en el que se está. El discurso hace lazo.

El sistema en su conjunto es enorme. Inabarcable de manera directa, sin rodeos estratégicos. Tampoco se consigue algo empantanándose en la plañidera espera de unos cambios que habrían de venir desde arriba. Se construyen desde abajo. La instancia superadora de los problemas educativos está en las bases. Y decimos *"superadora"* no porque anule lo anterior, sino porque lo recupera discursivamente en la comunidad de hablantes, y así se lo apropia y lo modifica. Superar no es negar, sino *reinscribir en otro lugar*. Lo superador es retomar en cada tramo de la historia el motivo inicial de una trayectoria, para recuperarlo resituándolo en una nueva invención política. La percepción de lo que no anda en el sistema, exige inventar algo nuevo a partir de lo que éste segrega por sus bordes.
Lo dicho supone un recorrido en el cual los problemas y los límites de lo posible seguirán estando, pero si el trabajo colectivo de elaboración de lo que sucede va produciendo algunos alivios que cambien mínimamente el rumbo del sufrimiento que se va pudiendo escrutar, eso ya es importantísimo. Porque no se trata de sostener posiciones maximalistas, idealizadas. No se trata de tomar el Cielo por asalto, sino de abordar problemas situados en cada comunidad educativa. Es decir que se puede tomar acción para intervenir en lugares puntuales de manera tal que la escuela no se vuelva inhabitable.

No es asunto de poca monta, ya que *frenar el deterioro* es un primer paso en el camino de mejora.
Se frena abriendo espacios donde discutir el quehacer posible en el escenario histórico en el que se está.
Espacios en las pequeñas comunidades, donde se puedan dar pequeños pasos, sabiendo que se pueden mejorar muchos aspectos de la cotidianeidad en el trabajo, aunque eso no equivalga a una completa impugnación de la forma actual del sistema educativo.
No es poco. Aunque insuficientes, los pequeños pasos son necesarios. Valen para vislumbrar que hay otra manera de hacer las cosas. También valen para poner en evidencia que no se trata de que aparezca un genio salvador o una técnica universal y redentora, sino una pluralidad de sujetos éticos que en cada escuela tomen la responsabilidad de organizar una convivencia laboral que resulte apta para ir dándole lugar a cada uno de los asuntos por resolver según la importancia histórica que tienen.
Si no se dan pequeños pasos replicables a nivel capilar, entonces solo cabe esperar que ocurra un milagro o que sobrevenga el derrumbe, pero entonces la capacidad organizativa sería menor o nula.

En los bordes del sistema hay, según algunas estimaciones poco precisas, casi una cuarta parte del plantel docente con licencia médica. A su vez, el 40% de esas licencias son por salud mental; es decir, por sufrimiento psíquico. Y muchas de las docentes con licencia acaban siendo desactivadas y excluidas al interior del sistema en el dispositivo de tareas diferentes, ya sean transitorias o definitivas.
Siendo tantas las docentes que lo transitan, cabe preguntarse si puede ser diferente el dispositivo de tareas diferentes. La experiencia de AMSAFE Rosario muestra que hay posibilidades de transformación.
En los decires de las docentes entrevistadas se puede observar que, si se deconstruye el dispositivo, si se lo lee de manera diferente, este puede venir a funcionar dentro de la arquitectura del sistema educativo como un pequeño *"lugar alterno"* (hetero-tópos) en donde un sujeto pueda emerger. Lo cual es saludable, valioso y pedagógicamente relevante. Es que en los sitios heterotópicos (institucionales y discursivos) confluyen relaciones de poder e ideas dominantes, que abren la posibilidad de poner en juego otras lógicas de articulación, integradoras y cooperativas. Ya no se trata, entonces, de una mera herramienta burocrática del sistema, sino de una chance en su apropiación por parte de las docentes para la realización de una verdadera *"experiencia heterotópica"* en un territorio discursivo indócil, de de-sujeción y resistencia, que aporte conocimiento sobre el propio trabajo a partir de la comprensión de lo que se hace. De hecho, esa fue la experiencia que asomó en la Sección K de la Regional VI del Ministerio de Educación santafesino durante los años ochenta. En aquel entonces y por iniciativa del supervisor fue creado un *"Centro de Colaboración Pedagógica"* (CCP) en cuyo marco fueron convocadas todas las docentes en tareas diferentes para darles voz en reuniones mensuales donde dialogar sobre las problemáticas pedagógicas en cada escuela.
El CCP se cerró en 2004, pero en 2017 otra supervisora lo reabrió y, con buen criterio, profundizó la experiencia convocando a sus compañeras docentes en tareas diferentes para que lo gestionen.

Eso muestra que inventar experiencias *"alternas"* es el camino adecuado desde adentro del sistema para organizar y diseminar capilarmente la producción desde las bases de un conocimiento *genuino* (hecho con la convergencia narrativa de las docentes) sobre *"otras maneras"* de hacer las cosas en las escuelas.
Los efectos transformadores de esas experiencias devienen de la capacidad de los sujetos para apropiarse del aparato normativo del Estado y darle un nuevo uso que haga legible el malestar de un cierto orden naturalizado; es decir que lo incomoden problematizándolo. En tal sentido, el de tareas diferentes es un dispositivo muy potente para cuestionar las condiciones que producen el sufrimiento subjetivo que es propio del trabajo docente. Potente, eso si, en la medida en que el dispositivo no elimine, sino que recupere distinto lo que el sistema segrega.

Está implicado en esto que la salud mental no es un concepto acotado a la psicopatología, o sea que no se reduce al estudio y tratamiento de las "enfermedades" mentales. Es mucho más complejo que eso. Porque es un campo de intervención heterogéneo. Lo cual significa que la noción de salud está determinada socialmente; es decir que las condiciones en las que los sujetos viven, trabajan, se divierten, padecen, influyen en los modos en que enferman, buscan atención, se curan. Por eso le damos un lugar central a pensar el modo de construcción del lazo social en la comunidad educativa. Es que orienta nuestra reflexión el criterio de integración socio-laboral, porque es esencial para el desmontaje efectivo de la estigmatización de las docentes con *"licencia psiquiátrica"* (como se les dice). En efecto, el campo ya no se define por referencia a trastornos o enfermedades mentales, sino a la comunidad y a los padecimientos subjetivos de sus miembros. Como ya hemos señalado anteriormente, el padecimiento psicosocial es producto de diversas variables, por eso es fundamental la convergencia del trabajo interdisciplinario, el abordaje territorial articulado inter-sectorialmente, y las intervenciones comunitarias en las prácticas colectivas que se desarrollan en dispositivos como el de tareas diferentes. Dicho de otra manera: la práctica en salud mental comunitaria se lleva a cabo sobre la producción subjetiva de una comunidad con la intención de provocar un cambio que sea producido por los propios sujetos.
Es decir que cuando hablamos de acabar con la estigmatización, estamos diciendo que el cambio de paradigma en salud mental exige reimaginar los dispositivos existentes en orden a crear nuevos modos de abordaje. Unos que incluyan a las docentes padecientes en los procesos de cuidado comunitario.
Lo cual nos pone de cara al sistema en sí mismo, porque el objeto de intervención es la comunidad educativa, incidiendo sobre ella con relación a los lazos sociales mediante la generación de actos de cuidado desde *"lugares alternos"* que incorporen la dimensión subjetiva, que suele ser eludida en los modelos tradicionales. Esto supone problematizar la singularidad de cada caso, instaurando espacios de interlocución que, mediante el diálogo, promuevan y faciliten modos vitales de intercambio, articulación y producción. El valor de ese tipo de intervenciones resulta fundamental, toda vez que muchos trabajadores se encuentran sobrecargados, lo

cual repercute negativamente en la posibilidad de sostener el sentido del trabajo que hacen. De lo que se trata, entonces, es de que entre colegas se puedan acompañar y apoyar en la tarea cotidiana, estando cerca y escuchando, para poder pensar sobre sus prácticas e incentivar la reflexión crítica. Ese acompañamiento se debe llevar a cabo con actos concretos: generando espacios de debate y discusión, de reflexión sobre la práctica y sobre sus principios rectores.

En tal sentido, el dispositivo de tareas diferentes puede fungir como una *"estación de trabajo"* que, a partir de una sistematización de datos, funcione como un "*espacio en red";* esto es, como un espacio de referencia para el abordaje integral de las problemáticas que interesan en cada comunidad educativa.

La orientación en la que pensamos se centra en el sujeto como actor de su propio proyecto de vida. Diferenciándose así de la lógica de las especialidades. Esto implica trabajar bajo el paradigma de la salud mental comunitaria, reorganizando el dispositivo de tareas diferentes con el foco puesto en la grupalidad. Evitando así la *"patologización"* de los problemas, como es típico en los planteos individualistas de corte neoliberal. Por el contrario, de lo que se trata es de operar sobre los procesos de *"vulnerabilización"* subjetiva de las docentes que ocurren sobre todo con relación a la organización del trabajo en las escuelas.

Lo cual nos conduce a darnos a pensar los mejores modos posibles de reorientar la organización del trabajo hacia una dirección más acorde con la vida. Esto implica pasar de una visión *gestionaria* a una visión *cooperativa*, que repose sobre la inteligencia colectiva que los trabajadores ejercen. Una inteligencia con conciencia política de no estar frente a una lógica tan incoercible y técnicamente fatal como dolorosa, sino ante un encadenamiento de responsabilidades a dilucidar mediante la producción de conocimientos sobre el propio trabajo.

Eso es lo que los educadores hacen: producir conocimiento.

Valga como ejemplo el mencionar aquí que en el psicoanálisis lacaniano encontramos una vertiente política muy interesante en lo referido a la producción de conocimiento sobre la propia práctica, mediante el dispositivo conocido como *"cartel".* El cual consiste en una unidad de organización del trabajo de escuela, en la que la singularidad de cada uno se pone en juego con relación a la de los otros, para obtener un saber a la medida del interés y de las posibilidades de cada uno. Esencialmente es un grupo de estudio formado por tres o hasta cinco personas, más un moderador llamado *"plus uno"* que se encarga de proponer tópicos y de contactar a cada uno y hacer agenda para que todos participen. O sea que no está organizado en torno a un expositor como en los cursos de capacitación, sino que tiene una modalidad horizontal que procura producir un saber junto con otros. Los carteles son de estructura muy simple y en la actualidad se realizan incluso en modalidad virtual.

El pequeño grupo se crea cuando las personas que lo integran deciden o son convocadas para trabajar juntas durante algunos meses, sobre una temática en particular que les interesa, ya sea porque se les haya ocurrido o porque les fue propuesta y decidieron tomarla.

De ese trabajo conjunto surgen textos que se publican y se ponen a circular para que los aprovechen quienes no participaron de la experiencia de los diversos *"carteles"* realizados durante el año.
Estos grupos no solo incluyen a los psicoanalistas, sino también a los estudiosos de otras disciplinas que puedan venir a nutrir el intercambio de ideas.
Su formato adrede reducido procura evitar los esterilizantes efectos de la masividad. De hecho, en sus orígenes la experiencia surgió de las reducidas y distendidas reuniones informales entre intelectuales en los *"café Philo"* que el mismo Lacan frecuentaba en la París de los años 30, como el afamado café *d'Harcourt*, y que sus analizantes replicaron entre ellos mismo juntándose a conversar en el popular café *Les Deux Magots*.

Más allá de su forma de instrumentación en las escuelas de psicoanálisis, lo que modestamente intentamos señalar es que el dispositivo de *"cartel"* inventado por Lacan nos parece un tipo de *experiencia* formativa muy interesante y enriquecedora. Dado que el modelo horizontal y situado de producción de conocimiento a partir de la reflexión sobre tópicos referidos a la práctica resulta apto para ser replicado en el ámbito docente, contando con las trabajadoras en tareas diferentes para su implementación dentro del mapa jurisdiccional de cada región del sistema educativo santafesino. Lo cual es en cierto modo congruente con cuanto menos algunos aspectos centrales de las experiencias ya realizadas por la Delegación Rosario de AMSAFE. Además, con lo expresado en la Nota que las docentes en tareas diferentes dirigieron con patrocinio de AMSAFE a funcionarios del Ministerio de Educación y a legisladores provinciales, destacando la necesidad de reconstruir el dispositivo de tareas diferentes al modo de una heterotopía que aloje subjetividades y en donde circule el saber construido, no sin dolor, por las docentes en las escuelas.
En definitiva, la narrativa de las docentes entrevistadas nos permitió observar un insistente pedido de cambio en la arquitectura legal de la organización del trabajo, de manera tal que esta guarde relación a los resortes subjetivos. Ese pedido es de inclusión, ya que da cuenta de su aspiración a ejercer control sobre la organización de sus tareas en el dispositivo, conforme al paradigma de salud mental comunitaria.

7.2.3.- Discusión sobre los resultados.

La interpretación y la discusión de los resultados son dos etapas distintas en el mismo proceso de análisis de los datos de investigación, pero están estrechamente relacionadas entre sí.

En el tramo dedicado a la interpretación nos hemos enfocado en analizar y explicar el significado de los datos recopilados y los hallazgos encontrados, leyéndolos en el contexto de las preguntas de investigación planteadas y con relación a la literatura que consideramos relevante. En otras palabras, allí nos enfocamos en articular lo que los datos y resultados significan, cómo se relacionan con la teoría, y cómo pueden contribuir al mejoramiento del conocimiento en la materia.

Ahora, en este tramo del análisis vamos a retomar los hallazgos, pero para profundizar la discusión de lo interpretado con relación a la hipótesis. Recordemos, entonces, de manera sintética, la hipótesis de trabajo:

> *Observando en la narrativa de las docentes entrevistadas, los procesos de ingreso y tránsito por el dispositivo de tareas diferentes, podemos afirmar que el sistema educativo las desampara y que su modo de tratarlas en las escuelas da cuenta de problemas estructurales en la faz laboral del sistema educativo.*

No vamos a agregar ningún material nuevo, pero si le vamos a dar un giro interpretativo a lo visto hasta aquí en las narraciones de las docentes. Pues bien, para llevar a cabo esa construcción argumental:
1.- Nos enfocaremos en señalar un nivel más amplio del impacto de los hallazgos.
2.- Nos centraremos en la importancia de los resultados para el campo educativo.
3.- Nos dispondremos a apreciar los desafíos y la posible apertura de nuevas líneas de investigación.

1.- En términos de integración socio-laboral, los dichos de las docentes ponen de manifiesto el volumen de la imbricación entre la salud mental y el trabajo en el dispositivo de tareas diferentes. Un volumen que abre interrogantes respecto de aspectos muy profundos, como veremos a continuación.
De acuerdo con nuestra hipótesis de trabajo, en atención al tratamiento institucional del malestar subjetivo, observamos que el dispositivo no brinda acompañamiento y sostén subjetivo a las docentes. Por el contrario, potencia su experiencia de desamparo. Respecto de esto, las narraciones de las docentes entrevistadas dan cuenta de una cadena de implicaciones. En sus dichos, cada cosa conlleva a otra. No hay un recorrido lineal. Hay una errancia laberíntica que, en su ir y venir por diferentes tópicos, va produciendo un efecto de develamiento en torno a: ¿qué pasa con *lo que* pasa en el dispositivo de tareas diferentes? ¿Pasa o se traba?

Entraremos a esa interrogación no por el lado de las normas que reglan al sistema, ni por la deontología, sino por otro lado más primitivo y vital. Nos referimos a algo muy básico, pero que consideramos que resulta esencial en el trabajo docente, dado que es un trabajo de *transmisión* cultural. Nos referimos a que no se puede perder de vista que cada viviente, generación tras generación, es una sustancia gozante, un ser hablante. Una carne sumergida en una materia significante. Y una materia significante que encuentra en la carne un límite. Deviniendo en un cuerpo que sufre los efectos de la maquinaria simbólica; es decir, de la estructura del lenguaje y del aparato de la palabra en un determinado universo discursivo. Pues bien, esto que se siente en el cuerpo, atañe tanto a estudiantes como a docentes. Y por ahí nos interesa entrar a la interrogación inicial. ¿Qué pasa con *lo que* pasa? ¿Pasa?

Se trata de un cuerpo que goza (se integra y se complace) con palabras. Un goce que tiene como soporte el lenguaje. O sea, que se aprovecha del lenguaje para salir del solipsismo y pasar a la vida social y cultural. Pero no porque haya una relación *complementaria* en una zona de conjunción. En la intersección entre el goce del cuerpo viviente y el lenguaje no hay nada en común. Es un lugar vacío. Hay entonces disyunción entre el lenguaje y el ser que habla. Lo cual no excluye la relación, porque el vacío hace lugar a que entre realidades diferentes pueda haber articulación, comunicación, conexión, incluso forzamiento y transgresión. Algo que pueda venir a abrochar conjuntos diferentes que no tienen nada en común. Esto es: una relación que no es complementaria, sino *suplementaria*.

Echemos mano de un ejemplo que nos permita graficar esto: podemos observar en el campo del Derecho que hay una separación entre el código jurídico que establece la manera en que una persona puede gozar de lo suyo y el singular goce que cada persona hace de su usufructo. Es así como las comunidades de hablantes construyen colectivamente unas *formas de hacer con* sus goces, que llamamos cultura. Esas construcciones les permiten operar con lo simbólico sobre lo real, porque lo que construyen tiene dos caras (una de goce y otra de prescripción de las condiciones de toda experiencia) lo cual viene a *suplementar* la no relación en la que estamos. Entonces, las construcciones culturales *"apropiadas"* para y por los sujetos, son aquellas que les permiten enganchar lo que no tiene relación alguna. Cernir el goce. Dicho de otra manera: ese broche se ubica *entre* la rutina (lo que permanece) y la invención (lo que cambia).

Esto nos conduce a considerar que la escuela, según como se plantee su funcionamiento en tanto que *"máquina antropogénica"*, puede ser pensada como una interrupción de las *rutinas* del pequeño universo doméstico, para dar ocasión a la *invención* de una nueva posición subjetiva en un mundo más grande que el hogareño. Sin embargo, no hay un abrochamiento *"saludable"* (referido al bienestar) en aquellos dispositivos

escolares de corte disciplinario, rutinizantes, donde el orden del lenguaje concentra e intensifica su capacidad para mortificar al goce del hablante. Es lo que perdura del viejo sistema educativo ideado en la Modernidad. Lo relevante de esto es que, en el cuerpo a cuerpo con los dispositivos, los hablantes se las tienen que arreglar para abrochar elementos dispares y separados. Lo que abrocha es la contaminación que el goce le hace al lenguaje. En tal sentido, habitar el lenguaje pasa por los *conectores* que los sujetos inventan para hacer con esa contaminación.

De ahí que "aprender" no equivalga a memorizar y repetir los dichos de otro, sino a discurrir articulando una modelada estrategia singular de pensamiento. Singular en tanto variación de lo particular que brota de las semejanzas que entraman lo común.

Lo relevante de ese balanceo vital es que el goce es el fundamento de lo que en sociología se denomina *"individualismo"*. Cuando el goce triunfa en el lazo social, vuelve problemáticas las relaciones comunitarias. Rasga la trama cultural. Porque, entonces, lo que guía a las acciones es lo que el cuerpo goza. *"¡Tengo derecho a hacer lo que me dé la gana!"*, aunque no halle el *modo* de encajar en la sociedad. Lo cual cristaliza en un goce *"idiota"* (entendido como categoría política originada en la antigua Grecia). Goce aislado, solitario, ceñido al propio cuerpo sin ninguna pérdida y, por eso, sin posibilidad de recuperación del lado del lazo social. Esto es, que no cesa de girar en redondo.

Lo que sucede es que el goce es *"uno"*, de uno y en uno. No conviene a la relación. La alteridad lo contraviene. De ahí que, para venir a estar en la cultura, el cuerpo hablante tenga que inventarse el modo de gozar en lo social dentro de las múltiples posibilidades con las que cuenta en medio de las contingencias de su encuentro con lo otro de sí. Ya que recurrentemente fracasa el querer hacer de dos, uno. Es decir que tiene que bascular algo del goce idiota para explorarlo y venir a usarlo de otra manera. De lo que se trata es de *fracasar de buena manera*, apoyándose en el goce que contamina al lenguaje y da soporte para saber hacer de otro modo. Para saber hacer en el trabajo los arreglos más convenientes para estarse a gusto en los asuntos de la vida escolar.

Hacer de otro modo no es fácil, pero cuestionar es una forma de limitar las rutinas, de interrumpir las inercias tradicionalistas y de discernir situaciones dando chance para el surgimiento de nuevas y diferentes formas de arreglárnosla con la no relación.

Lo que ponemos en cuestión es la pretensión de operar sobre el goce a partir del imperio de las palabras y del sentido. Pues la palabra toca el goce, pero no lo domina. O sea que no bastan para orientar a la acción unas bellas significaciones cristalizadas en prístinos y encumbrados ideales. El *"hacer distinto"* (unas tareas *diferentes*) no pasa por la cristalización, sino por la maniobrabilidad en el campo del lenguaje. No pasa por identificar-(se), sino por identificar-(lo)…

Lo implicado en esto es que el preguntar por otra forma de hacer en el trabajo docente, nos saca de la mansión de los bellos dichos y nos conduce al arduo territorio de la **pragmática**.

Esto nos abre a interrogar sobre cómo lograr que se forme una suplencia, un broche, un conector, para la relación que no hay. Porque algo del goce tiene que PASAR al otro lado, al del lenguaje, y contaminarlo de manera tal que así se pueda armar un broche. Ya sea que el sujeto elija hacerlo con elementos que tome de la tradición o inventando algo original. Lo cual, en la literatura sobre gestión educativa, se encuentra en la tan mentada diferenciación entre procesos de mejora o de innovación (Cfr. Avendaño, 2021: 47).

Ese pasaje al otro lado consiste en un proceso de *"encarnación"*, o sea una experiencia que toma el cuerpo, en vez de una mera identificación a un mundo de significaciones bien sonantes. No se trata de qué quieren significar los sujetos, sino de qué gozan en lo que hacen en su trabajo. Y de cómo pueden construir ahí y con eso, algo que valga para ellos. Ya que toma valor si está apoyado en su goce. Goce que a cada sujeto le permite fundarse como cuerpo vivo y hacerse valer en la lengua común, mediante la dimensión suplementaria del broche que pueda llegar a inventar.

De no ser así, el goce queda estancado. No pasa al registro simbólico. Se traba en el registro imaginario. Donde queda *"idiotizado"*, girando en círculo, repitiendo, sin ningún tipo de utilización al servicio de la producción de actos pedagógicos que operen la transmisión cultural.

La noción de *"utilización"* destaca la primacía de la práctica, referida a las múltiples formas mixtas de usar la tradición y la invención. Esto es, de valerse de ellas para que el goce abroche en la escuela y, entonces, los sujetos puedan construir senderos deseantes. Unos itinerarios laborales que repongan en el horizonte del deseo de las docentes la idea de que enseñar vale la pena… de manera tal que, a su vez, la propuesta didáctica que pongan en juego resulte convocante para los estudiantes respecto del deseo de estudiar.

Las docentes, así como los estudiantes, son de carne y hueso y por eso no encajan en tipos ideales. El camino no es por ahí. Porque no hay calce del viviente en la estructura trascendental de lo simbólico. No hay relación completa. Hay, en todo caso, una pragmática social que articula poiesis y episteme dentro de un cierto orden dialógico de posibilidades. La estructura es, entonces, conversacional y, por eso, también democrática.

Precisamente, el ***pragmatismo*** refiere a la relación *funcional* entre el sujeto y el objeto como resultante de una necesidad de uso. Desde esta perspectiva, la posición del docente en el discurso escolar es la de quien se ubica mediante el acto pedagógico como un objeto para ser usado por los estudiantes. No es un amo ni el dueño de un sentido pleno, sino el agente de la ruptura del sentido común que se tiene por cierto y aceptado. Problematiza. No somete ni dociliza. Pone en juego núcleos de problematización pedagógica para ayudar a fracasar de una *buena manera*. Una en la que el choque de las enunciaciones singulares genere suficiente tensión disruptiva e incluso disonancias como para llegar a poner en marcha el funcionamiento democrático

de la escuela, en tanto que lugar donde cada uno se pueda atrever a tomar la palabra y ejercerla. Lo cual es importante como experiencia formativa, más allá del espacio curricular del que se trate, porque cuando un ser hablante se ve confrontado con que no es el único en ser hablante, entonces la convivencia política lo atrapa. Lo pone a trabajar en desplazamientos conducentes a una articulación variable de los discursos y de las prácticas que estructuran a ese organismo social que es la escuela. Es que una lógica política es la que hace posible maniobrar con un conjunto de reglas dentro del cual unos objetos vienen a ser representables para una comunidad de hablantes en orden a instituir sociedad.

En tal sentido, un dispositivo es pragmático cuando a los sujetos les permite ubicar los diferentes arreglos que, en el campo del lenguaje compartido con otros, puedan llegar a hacer para tratar sus goces. Unos arreglos válidos para cada uno de ellos, aunque no sean los mismos para todos, pero que le permitan a cada uno instalarse en la sociedad. Arreglos que les permitan abrir camino al amor y al deseo, para hacer uso del goce de una *"buena manera"*; esto es, sabiendo hacer con la propia forma de ser.

Es por eso por lo que las *"buenas prácticas"* educativas no proceden de arriba hacia abajo, sino al revés, dado que surgen de la trama convivencial en la *"polis"*, desde abajo y para desplegarse haciendo *"socius"*. Esto es, haciendo al otro representable, y poniéndolo en función no perdiéndose mutuamente de vista. Pues uno no es el único en ser hablante. Uno no es único, sino una singularidad de lo común.

Ahora bien, para que esta dinámica pragmática sea posible, antes tiene que impregnar a sus agentes; es decir, a las relaciones laborales entre docentes. Es decir que no se trata del encierro idiota ni del aislamiento cínico. De ser así, no podría haber *"escuela"*; en el sentido griego original, como *"scholé"*, que significa un tiempo *vacío* que, precisamente por ser tal, da la ocasión de llegar a articular un decir propio (poner en juego una estrategia personal de pensamiento). Pero teniendo en cuenta que, como uno no es el único hablante, entonces no se llega a eso en solitario. No se llega sin algunos otros.

Hay en esto una cuestión política e institucional, que implica hacer uso del goce pasándolo al lenguaje mediante el cultivo de los lazos sociales. Esto es muy importante. Ya que abre muchos interrogantes por las múltiples incidencias que tiene en la práctica del trabajo docente, ya sea que este se realice en el dispositivo de aula o en el de las tareas diferentes. Lo importante es que el comprender lo que se hace, hace vibrar algo del goce en el cuerpo.

De ahí que el *"buen"* discurso sobre la práctica no es aquel que enarbola una significación tan *llena* de sentido que obture la apertura a la elaboración interpretativa de las situaciones, sino un discurso pragmático que se use para ubicar el *"entre".* Para situar el lugar en donde con algunos otros se pueda llegar a *suplementar* la relación que no hay. Un lugar de estructura conversacional por donde sea posible realizar un recorrido discursivo que vaya rumbeado a que el goce emerja en el broche; esto es, haciendo relación: produciendo alguna significación y creando algún sentido, no definitivo, pero si definitorio de la posición del sujeto en el escenario laboral.

Hay que ir despacio para articular todo esto, porque, como ya señalamos anteriormente, lo que en la escuela les pasa a los estudiantes no es ajeno a lo que les pasa a las docentes en general y, en particular, a las que están en tareas diferentes. Así como los estudiantes, también las docentes quieren sentirse vivas valiéndose del lenguaje para hacer algo creativo con sus propios goces en sus cotidianos lugares de trabajo.

El punto relevante es que una comunidad escolar *que comprenda lo que hace* debería poder organizarse de modo tal que los agentes del trabajo de transmisión cultural hagan colectivamente lo que pretenden que hagan las nuevas generaciones de hablantes que van recibiendo en la institución año tras año.
Pero lo que observamos en las narraciones de las docentes entrevistadas, es que en el dispositivo de tareas diferentes se nota que no anda el modo institucional de tratar lo que no anda en la escuela. Se escucha en sus relatos que el goce se traba, se empantana en lo imaginario y no pasa a la elaboración simbólica. Por eso se les escucha decir que el goce mortificado por la estructura del sistema busca hasta que encuentra vericuetos para *"ausentarse"*. Para colarse por las fisuras en el régimen de licencias. Se ve que, para lograrlo, el goce se disfraza de variadas formas. Las docentes lo hacen para salir sin irse del sistema, transgrediéndolo mediante el dispositivo de tareas diferentes. De hecho, en las narraciones se exhiben algunos disfraces idiotas, como los de las docentes individualistas y desentendidas de sus compañeras. Las hay cínicas por el hartazgo que padecen. No faltan las mentirosas ni las perezosas. Tampoco faltan las que abrochan con el sistema mal soportándolo con sus opacos goces sintomáticos. Y eso sin llegar a comprender que no hay transgresión que se pueda mantener en el tiempo, porque la pretensión de un goce sin límites siempre se topa con barreras que provienen de la estructura del sistema. Sin embargo, esas docentes insisten y ahí están, amontonadas e intercaladas con sus compañeras, aunque desfazadas de la comunidad. Fracasando de la mala manera al no disponer de lugares de elaboración para venir a saber hacer uso del goce limitado. Entonces tan solo transitan el dispositivo de tareas diferentes sin relación satisfactoria para con la alteridad. Están en licencia, pero como en un limbo, vistiendo una oprobiosa *"giyar amarilla",* que las señala como mañosas, vagas y faltadoras. Es que están en la escuela, pero desactivadas. Desescolarizadas en el edificio escolar. Expulsadas hacia adentro. Doblemente accidentadas por la relación que no existe: a) debido a la *mala manera de fracasar* en sus propios intentos y b) por el *mal encuentro* con un sistema que las acalla y dificulta que entre ellas inventen suplementos a la no relación, en orden a continuar intentando juntas el hacer de otro modo.
Las docentes en licencia padecen un sistema que no les aporta ocasiones de elaboración, porque no aborda los aspectos vitales de esta problemática propia del sector, sino que tan solo se preocupa por incrementar el control burocrático del mal llamado *"ausentismo",* sospechándolas de antemano a todas por *"fraude laboral"*.

Lo cual no sorprende, toda vez que el *discurso* capitalista no dice nada de las cosas del amor, ya que gira en redondo y no suple la no relación, sino que la deja al descubierto sin esclarecerla y, por eso, aquellos burócratas que encarnan ese discurso resultan ineptos para forjar relaciones sociales entre sujetos.

Es que el único lazo que forja el discurso capitalista es el de cada uno con los objetos para gozar de la producción y del consumo de mercancías. Es decir que la relación con los demás tan solo consiste en meros trámites y oportunidades para el provecho individual. De esa manera se priva a los sujetos de recursos simbólicos que atemperen sus cuitas, dejándolos expuestos a las consecuencias de soledad y precariedad que surgen como efecto de la relación que no hay completa entre el goce y el lenguaje. Se los desampara hasta llegar a dejarlos solos, fastidiados y apesadumbrados. Subjetivamente vulnerables, en riesgo.

Está visto, entonces, que lo que no anda es el modo de tratar lo que no anda.

2.- Según nuestra hipótesis de trabajo, el modo institucional de tratar el malestar docente mediante la puesta en juego de un dispositivo ideado para *"cambiar tareas"*, devela las múltiples dificultades que existen en la organización del trabajo al interior del sistema educativo, lo cual implica asumir la tarea de ejercer una lectura *"diferente"* sobre ese modo de tratar lo que no anda en la escuela.

Es que si la respuesta del sistema a los padecimientos en el cuerpo de las docentes es un dispositivo orientado a introducir alguna *"diferenciación"* en las tareas (que todavía persiste en el discurso de varios agentes del sistema según la vieja denominación como *"tareas pasivas"*, ya que de hecho lo que se introduce es una efectiva *"pasivización"* de las docentes) eso nos indica que un cierto orden de cosas sin suficiente elaboración está produciendo efectos en la organización del trabajo al punto de mortificar a los sujetos en sus posibilidades de hacer con placer lo que hacen en sus labores cotidianas como transmisores de cultura.

Por eso nos centramos aquí en discutir la importancia de los resultados de nuestra investigación en orden a construir una mirada sobre el sistema educativo en su faz laboral, abordada desde el punto de vista de los sujetos padecientes. Porque, si bien las licencias suelen ser tematizadas desde los lugares de gobierno del sistema casi en exclusiva con relación a la dimensión económica del fenómeno, nos parece que no solo el dinero cuenta (como lo pretende el discurso capitalista, que no hace lazo social), sino que son las docentes en licencia las que cuentan en primer lugar. Y nos interesa sostener esa primacía porque lo que consideramos políticamente relevante es la dimensión pedagógica del trabajo docente en tanto que proceso comunitario de transmisión cultural, para ayudar a las nuevas generaciones de seres hablantes a posicionarse en los modos democráticos de convivencia. ¿Acaso va en ese sentido la *"diferenciación"* de tareas que se supone que el sistema habilita mediante este dispositivo de tratamiento del malestar docente? ¿Es un simbólico que ordena las empresas del deseo?

Comencemos señalando que, de los dichos de las docentes entrevistadas, contrastados con los diversos estudios consultados y los datos aportados por los informantes en materia de salud laboral, surge que muchas docentes santafesinas evidencian manifestaciones físicas y mentales de fatiga. Entendiendo por *"fatiga"*, desde el discurso médico laboralista, un cuadro sintomático caracterizado por la pérdida progresiva de la capacidad de respuesta motora y cognitiva, que se encuentra asociado a la ejecución prolongada de una tarea. Es decir que se trata de una fatiga agravada por la *acumulación* de presiones en los lugares de trabajo. Acumulación *"traumática"* (sobrecarga de un real sin representación) producida al modo de un goteo de malestares que se van acrecentando mes tras mes a lo largo de cada año lectivo y que también se les acumulan a las docentes año tras año, hasta alcanzar un nivel que podríamos llamar de *cronificación* del malestar, por lo general vivenciado con penosa resignación.

En los relatos que nos han brindado las docentes entrevistadas, observamos que lo que sucede es que a lo largo del año las trabajadoras de la educación se van desgastando al esforzarse en tratar de soportar las problemáticas que dificultan su desempeño laboral, tales como: el hacinamiento en las aulas, los déficits de infraestructura, la dispersión de horas en diferentes y distantes instituciones educativas, la inseguridad laboral (sobre todo en las escuelas privadas), la falta de cargos y horas cátedra, la carencia de materiales didácticos y de equipamiento escolar, y la doble presencia que, en una sociedad androcéntrica, carga sobre las mujeres las tareas de cuidado de los miembros de sus familias.

El peso de las múltiples dificultades se va modificando a lo largo del año lectivo. Por ejemplo, según investigaciones del equipo de Martínez, Valles y Kohen desde 1992 y continuadas hasta hoy, se describe que en la primera mitad del año desarrollan síntomas de fatiga un cuarto de las docentes. Pero durante el periodo posterior al receso invernal se registran indicadores de fatiga en tres cuartas partes de las docentes. Encima, al año siguiente, la mitad de las docentes están fatigadas antes de comenzar el periodo lectivo; es decir que las vacaciones no les alcanzaron para remediar la fatiga crónica. Y así es como se van incrementando los efectos deletéreos de la acumulación de presiones en el trabajo docente, lo cual conduce a que aumente el número de pedidos de licencia.

Esta situación condujo a que el llamado *"ausentismo"* por licencias médicas en la Provincia de Santa Fe haya resultado más que duplicado en una década. Según el equipo de investigación del Dr. Jorge Kohen, en el lapso entre 2008 y 2019, por ejemplo, las licencias por enfermedad de corta duración (en su mayoría por enfermedades infectocontagiosas, de la voz y osteoarticulares) se triplicaron, y las de larga duración (en su mayoría por salud mental) se incrementaron en un tercio. Llegando el total de licencias a representar una tercera parte de la masa de docentes en el sistema educativo provincial. Tal escenario hace que el Estado santafesino tenga que destinar un mayor volumen de recursos cada año para pagar los reemplazos, lo cual

impacta en la opinión pública intensificando la estigmatización que se suele cargar sobre las docentes en licencia, tildándolas de perezosas y fraudulentas.
Sin embargo, resulta significativo señalar que tan solo alrededor de una décima parte de los certificados médicos presentados por las docentes resultan rechazados cuando se visita a las trabajadoras en sus casas. Es decir que el nivel de *"fraude laboral"* en la solicitud de licencias parece ser tan bajo que resulta ínfimo. Mientras que es notoriamente alto el porcentaje de pedidos de licencia por malestares referidos al campo de la salud mental. Este constituye casi la mitad del volumen de pasajes a tareas diferentes. El resto se distribuye entre traumatología, oncología y otras patologías. E incluso en el caso de las licencias por enfermedad de corta duración, también podríamos señalar la dimensión subjetiva que hace a la baja de defensas, a la sobrecarga en el uso de la voz, a la tensión muscular como respuesta a situaciones desbordantes.
En consecuencia, si el Estado no quiere gastar tanto dinero en el pago de reemplazantes para las docentes en licencia, entonces debería destinar más recursos económicos para cuidar a las trabajadoras, comenzando por subsanar las múltiples dificultades que provocan tanta *"fatiga laboral"* en las docentes.

Si se mira bien se podrá observar que las investigaciones médicas, aunque más ligadas a señalar los factores de riesgo físico, sin embargo, aportan descripciones con una base empírica que nos da pie a ensayar otra lectura. Una en correspondencia con los decires de las docentes entrevistadas. Una lectura que ponga el eje en la cuestión del afecto en el lazo social. Referida a los procesos de subjetivación. Lo cual resulta de particular relevancia en los procesos de transmisión cultural, que son justamente la razón de ser de la escuela.
Es que, si bien hay diferencias en el enfoque, no obstante, esas investigaciones nos dan *contexto* en torno a la producción del malestar docente. Entendiendo por contexto el *conjunto de presencias* que organizan el *momento* en el que un sujeto lleva a cabo el intento de realizar su singular inscripción subjetiva en un determinado lugar y ambiente laboral.

Una primera lectura que podemos hacer es que los indicadores empíricos de fatiga mensurados en los estudios cuantitativos de los médicos laboralistas resultan congruentes con el material cualitativo que hemos obtenido de las narraciones de las docentes. Particularmente en lo referido a lo que podríamos denominar con la psicoanalista Colette Soler como: *"los afectos de <u>nuestro</u> malestar"* (2011: 77). Ligando así la *"fatiga"* de la que nos hablan los médicos, a los afectos de la no relación, tipificables en el fastidio y la pesadumbre.
Dos afectos concordantes en un *"mal-estar-en"* que se pueden adjetivar conjuntamente como *"nuestro"*, en razón de que asoman en esos conjuntos de datos que son los promedios, las medias y medianas.

Decimos *"nuestro"*, pero ¿de qué se trata ese adjetivo posesivo?

Se trata, en atención al contexto discursivo que *"nos"* afecta, de la referencia no matemática a un conjunto designado mediante un pronombre personal que podemos leer así: *"nosotras"* las docentes que sufrimos los efectos epocales de la aplicación capitalista del conocimiento tecno-científico, que hoy persiste como estertor posmoderno del proyecto social y político devenido de la modernidad, ya en la antesala de la cuarta revolución industrial. Eso que persiste sin morir mientras lo nuevo no acaba de nacer es, en definitiva, el discurso capitalista que no programa nada acerca de los asuntos amorosos. Que nada dice sobre las cosas del amor, ya que el discurso capitalista no *"hace pareja"* (un *"entre"* Eros y Psijé), pues solo se ocupa de la relación a objetos de producción y de consumo.

De los efectos en el cuerpo producidos por ese discurso que gira en redondo proceden los dos principales componentes del *"mal-estar-en"* la época: a) el goce que no se presta a entrar en relación con el orden discursivo de este tiempo, y b) el goce que se presta a la relación, pero no encuentra que en ese orden discursivo se inventen semblantes que brinden suplencia a la carencia estructural de relación.

Es así como *"nuestro"* fastidio y pesadumbre se manifiesta en *"nosotras"* las docentes, como *fatigosas* respuestas al mandato de goce del discurso de la época que *"nos"* afecta. Esto es:

- El fastidio *"nuestro"* de cada día, no se presta a entrar en relación y responde como afecto del deseo de cambio, de pasar a otra cosa, de gozar de otra manera. Es una respuesta ligada a la falta imposible de colmar, que denuncia y desacredita por insuficientes todas las ofertas de la realidad. Pero sin proveer a la elaboración, dado que el sujeto fastidiado responde de manera precaria y deletérea para todo lo que se proponga como lazo libidinal efectivo. No se despliega en el plano de la argumentación, sino que el sujeto se fatiga en el plano de los goces que manda imperativamente el discurso capitalista. *"¡Hacé la tuya!"*

- La pesadumbre *"nuestra"* que lastra a las docentes cada día, se presta a entrar respondiendo como afecto de la entrega a relaciones sin supresión, por no querer saber nada de la desunión estructural. Entregándose así a relaciones en las que se esfuerzan y fatigan sin llegar a encontrar un alojamiento a su gusto. De ahí el talante malhumorado y protestón que sanciona el fracaso, la loca espera de una unión que nunca llega, y el consiguiente destino de soledad y amargura.
  "¡Sé productivo sacrificándote hoy sin límites, para mañana gozar de la tuya sin medida!"

Valga agregar que, una vez que hemos llegados al nivel en el que incluso las investigaciones cuantitativas promedian indicadores de malestares por *"fatiga"* a los que en conjunto se los puede caracterizar como

"nuestros", entonces podemos desplegar una lectura que cualifique al fenómeno cuantificado, afirmando con Soler (2011) que *"el afecto ya no es un simple efecto, sino un signo… El afecto adquiere un valor de índice de lo que, en el lenguaje, no es lenguaje: lo real y la posición ética del sujeto"* (pp. 81-82).

El punto es que no se trata de detenernos en la cifra, sino de ejercer una lectura que recupere lo cifrado.

Sin embargo, solo un lenguaje se *"des-cifra"*. No podemos saber nada, en sentido propio, que no tenga la estructura del lenguaje. Por eso el camino para abordar el fenómeno no es el de convocar a los afectos, sino al desciframiento de lo que excede a la estructura. Haciendo pasar los afectos por la estructura del lenguaje. *"Apalabrándolos",* haciéndolos *"decibles"* (pasables al lenguaje) para ir recuperando a los representantes de las representaciones del goce originario acontecido en el cuerpo, que es por donde se desplazan (pasando de representación en representación) los montos de afecto desconectados de su causa.

Para decirlo de otro modo, el afecto no representa al sujeto. El sujeto no es representado por el afecto, sino por el significante, que es el material identificable y transmisible en el campo de la palabra. Entonces, la verdad del sufrimiento no es el sufrimiento mismo (la conmoción que el afecto suscita, por más desgarradora que sea), sino la verdad que buscamos por el lado de aquello que causa al dolor. Esto es: la verdad que los sujetos experimentan penosamente al incorporar la estructura e incorporarse a ella. La verdad que los afectados padecen con fuerza de evidencia, porque pulsa en sus cuerpos. Pero la mera vivencia del afecto es una falsa evidencia, pues aqueja al sujeto sin probar nada. De ahí que se requiere el *"apalabramiento"* del goce: que la palabra tome cuerpo y que el cuerpo tome la palabra. Para reducir al afecto *enigmático* (el mero *signo* de un saber no sabido, de lo real previo al discurso) en orden a acceder al afecto en tanto que *revelador* (de lo real posterior al discurso, lo cual es un efecto de sujeto) y, por ende, que el afecto adquiera el alcance de *testigo* epistémico (fuente de conocimiento).

La palabra *"testigo"* viene a significar aquí el acto dicente del hablante al producir una articulación entre la materia gozante (desconcertante, inquietante) y el trabajo del saber (concertante, calmante). Ya que por el hecho de hablar alguien dice, sin saberlo, según las marcas de goce que su "texto inconsciente" le hace decir. Al *"testificar"* se opera la transformación de las huellas del suceso afectante en un *"testimonio"* que da cuenta de haber transitado el trayecto de *"pasaje"* del lado del goce al del lenguaje.

Dicho de otra manera: el *"pase"* al lado donde es posible un *"saber-hacer"* con el goce, de manera tal que este pueda ser recuperado como *"realizable"* en tanto que inscripción transmisible en el lazo social; es decir, que pueda pasar a *"nuestro"* discurso. O sea, pasar a formalizaciones que suponen un colectivo en relación con el significante. Un colectivo no es una masa informe (una yuxtaposición de individualidades desamparadas), sino un *"nos-(otros)"* hecho de intercambios en una comunidad de experiencia entre seres hablantes, reunidos al amparo de la transferencia.

Ahora bien, cabe distinguir la experiencia y la formalización. Es decir que a lo cifrado respecto de lo que *"nos"* sucede hay que diferenciarlo del relato que hace al testimonio. Tal distinción nos ayuda a comprender que la función del testimonio es *"hacer pasar"* el cifrado de los sucesos afectantes por el diafragma de las palabras. Haciéndolos legibles y traducibles. Reviste importancia porque mediante esa tramitación que no se hace sin algunos otros, los sujetos pueden llegar a ubicar los términos de la experiencia en una formalización que les sea posible de colocar en la ronda de los discursos que disponen como *"nuestro"*.

Esto tiene consecuencias prácticas de importancia para darnos a repensar el dispositivo de tareas diferentes. Al respecto, resulta importante destacar la función de los gremios y de cuanto menos algunos funcionarios ministeriales. Valga subrayar una vez más la ya comentada experiencia realizada por AMSAFE Rosario junto a Supervisores/as del Ministerio de Educación de Santa Fe, con docentes en tareas diferentes. Con pragmatismo les brindaron a sus compañeras unos lugares de elaboración colectiva de *"nuestros"* afectos mal tramitados. Lugares de amparo para un *"hacer diferente"* con sus goces mortificados por un sistema educativo que las desampara en infinidad de dificultades, pero que encima las presiona, las controla y, para colmo, las acusa de perezosas y *"ausentes"*.
Aquella experiencia de AMSAFE Rosario consistía en poner a disposición un lugar de reconocimiento mutuo en donde les fue dada la palabra para que la tomen y con sus relatos construyan semblantes reparadores de los deletéreos efectos del discurso de la época sobre sus cuerpos fustigados, fatigados, fastidiados y apesadumbrados. Es que el cuerpo es un efecto hecho en la carne por los discursos que la surcan.

Las docentes entrevistadas que participaron de esa experiencia se lamentaron de que esta no se haya podido replicar en otros sitios institucionales, implementándose como forma no burocrática de tratar el malestar mediante un dispositivo ideado –como su nombre lo indica– para *"cambiar de tarea".*
Las tareas *"diferentes"* son tales, justamente, para *"hacer de otro modo"* en orden a disminuir el efecto de presión acumulada que termina produciendo esa fatiga laboral que miden las investigaciones médicas.
Es decir que se admite que el cambio de actividad descomprime a las docentes. Dando por sentado que no es ni física ni mentalmente saludable el permanecer tantos años en una misma tarea.
Tal necesidad de descompresión también fue planteada en un trabajo de producción teórica realizado entre los años 2015 y 2017 por el equipo de académicos que integramos en la Cátedra *"Estudio y análisis prospectivo del paradigma para una nueva educación",* del Instituto de Cooperación Latinoamericana (ICLA) en la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Allí se plantea una forma de disposición *modular* para la organización laboral en la escuela, que se asemeja a una suerte de dispositivo de tareas diferentes que podríamos llamar *de baja intensidad* (en tanto que no concentrado en lo patológico) y por eso mismo *amplificable y extensible* a todo el sistema educativo para poder ir cambiando de tareas.

"No se puede ser con prescindencia del otro. Lo cual nos conduce a enfocar el dispositivo en el que pensamos, no como un mero "lugar físico" (lo edilicio, lo clavado y plantado), sino como eso que en lo edilicio está en el proceso de ser… Vale decir, entonces, que no estamos planteando un ente escolar fijo y estático, dado bajo una forma y una estructura; sino una situación relacional en movimiento, que permite a los sujetos reconocerse a través de múltiples transformaciones que desarrollan a lo largo de su vida laboral. (...) En consonancia con lo anterior, las formas de trabajo que pensamos en NME [Nuevo Mundo Educativo] ya no tienen nada que ver con atar al educador a un destino laboral prefijado, que lo obligue a ***hacer siempre lo mismo década tras década, a lo largo de su carrera****. No pensamos en un trabajo concebido desde la impronta del sedentarismo, sino desde el nomadismo; es decir, desde la tensión creativa que abre la posibilidad de satisfacer el deseo de pasar a otra cosa. Pensamos en biografías matizadas por la circulación entre múltiples tareas o desarrollos profesionales a lo largo de su trayectoria. No se trata entonces de que los educadores hagan el aguante esperando pasivos la llegada de salvatajes, sino de estar incluidos en la solución de los problemas, como artífices de la misma. Como consecuencia directa de esta manera de pensar el trabajo en clave de* ***mejoramiento cooperativo*** *de las condiciones laborales y del bienestar de los trabajadores, cabe señalar que todos los aspectos de la actividad laboral nómada son pensados en NME como acciones a realizarse por completo adentro del dispositivo educativo y no interfiriendo con el dispositivo doméstico. Dicho de manera muy sencilla: no llevarse el trabajo a casa. Lo cual rompe con el discurso de la gerencia. Ese discurso promueve el control de los trabajadores de la educación entendidos como sujetos de la eficiencia, haciéndolos permanecer en permanente nexo directo con la producción de necesidades y ajuste a las mismas. Lo cual excede al ámbito escolar e irrumpe en la vida doméstica. Nos referimos a las necesidades producidas por un flujo escolar regulado por normas gerenciales que determinan un sinnúmero de tareas burocráticas, con nulo provecho educativo. Por el contrario, el modo de trabajo en el que pensamos refiere a una identidad del trabajador construida en la experiencia intersubjetiva que se da en la praxis comunitaria, y no moldeada cual objeto de intervención extrínseca, técnica y gerencial. (...) Como se habrá advertido hasta aquí, en NME consideramos que la atención a estas cuestiones no tiene que ver con un tratamiento basado en la mera faz técnica del dispositivo, sino que principal y decididamente ponemos el acento en la atención al funcionamiento de la dimensión subjetiva de sus actores."* (Romero et al., 2017: 153-155)

También en la narrativa de las docentes entrevistadas se habla de pensar el *"cambio de tareas"* con mayor amplitud. No como un dispositivo *de excepción* (forma legal para lo que no cabe en la normalidad), sino como el modo habitual de disponer la organización del trabajo, mediante *variaciones en la modulación relacional.* a partir de los lazos que se vayan haciendo entre sujetos y no con objetos a la manera del discurso capitalista o *"discurso de la gerencia"*. Lo que se señala en los dichos de las docentes y en el citado trabajo académico, es que el abordaje del *modo* de ser y de estar en la escuela no es técnico, sino político.

> *"Postular una nueva praxis educacional significa considerar que no basta con reformar el viejo modo de hacer las cosas, sino que hay que ir cambiándolo por otro modo de ver las cosas que se hacen. Con relación a los educadores, eso quiere decir que no alcanza con capacitarlos para que sigan tirando del sistema. Tampoco sirve un control técnico de cuño gerencial. Lo que se requiere es un cambio muy grande y sustantivo del dispositivo educativo; esto es: referido a los procesos de subjetivación y de objetivación en el trabajo educativo. Tal cambio exige un tipo de abordaje que tiene que ser* ***político****."* (Romero et al., 2017: 157)

De lo que se trata es de que, en vez de llegar tarde y tener que tramitar licencias, con pragmatismo hay que adelantarse inventando nuevas formas de descomprimir a las docentes. Una descompresión que tiene que ver con nuevos arreglos para poder hacer otro uso del goce en el trabajo, de una *"buena manera"* en la ronda de los discursos. Es decir, para la acción militante de autogestión de los problemas afectivos en la comunidad de trabajadores de la educación, a diferencia de los aparatos gubernamentales que inyectan el poder médico en las comunidades mediante una *"ideología del alivio del sufrimiento"* que opera sobre las formas de padecimiento subjetivo codificadas como malas e incluso peligrosas (cfr. Foucault, 1995: 107 y 111).
Para eso, en vez de dispositivos para el control técnico biopolítico de las docentes, hace falta lo contrario: desactivación técnica y activación política. Entendiendo que *"la política es como un poema"* (Agamben, 2008: 438) y que, como decía Lacan, *"soy poema"* (Soler, 2011: 153). En efecto, desde antiguo (tanto en Oriente como en Occidente) y desde un punto de vista pragmático, la poesía es la operación lingüística que vuelve inoperosa la lengua, desactivando sus funciones comunicativas e informativas, para venir a descansar en sí misma; esto es, en su potencia de decir y de abrirse a un nuevo posible uso.

> *"Aquello que la poesía cumple para con la potencia del decir, la política y la filosofía deben cumplirlo para con la potencia del obrar. Volviendo inoperosas las operaciones económicas y biológicas, ellas muestran qué cosa puede el cuerpo humano, lo abren a un nuevo y posible uso."* (Agamben, 2008: 439)

En otras palabras, la política es la operación que desactiva el dispositivo técnico. No es operación de custodia de un cierto orden simbólico, sino de desactivación, de develamiento, de desnudamiento. Como el poema, es operación de *anudamiento* de lo real y del sentido. Mantiene juntos los efectos de sentido del lenguaje y los efectos fuera de sentido del goce. Su función es nodal, porque amarra, sostiene, hace lazo… pero supliendo, no complementando.

El poema hace resonar el cuerpo. Suscita el encuentro de las palabras con el cuerpo, sin encerrarse en el sentido. Para eso, toma el camino de la voz. Evidenciando la disociación de lo que se escucha en el sonido y en el sentido de las palabras. Desuniéndolos para hacer sonar otra cosa que el sentido. O sea, para dar lugar a la voz de manera tal que se puedan *hacer pasar* las resonancias del cuerpo al territorio de la civilización, al juego en la ronda de los discursos. Ya no *tensionando* el sentido, sino operando un desciframiento de lo que les sucede a las docentes en el trabajo, a partir de su encuentro en la deflación del sentido. O sea, en el lugar discursivo donde el cuerpo flaquea, se fatiga, porque ahí no hay espejismo de sentido que valga, sino un taponamiento ilusorio que falla y que en su yerro no engaña. Afecta y, por eso, no miente, sino que devela.

El problema es que el goce del sentido (el amor por la verdad) comprime a los sujetos, desvalorizando el goce fuera de sentido. Entonces, para hacer algo con eso y descomprimir a las docentes, se necesita operar un cambio de perspectiva que *se hace con el uso* de las oscilaciones entre la verdad y el goce real; esto es, obrando *"entre"* las repetidas búsquedas que inflacionan el sentido y sus manifiestas deflaciones. Lo cual es lo contrario del empuje hacia una instancia de normalización que las discipline y encauce. Antes bien, se trata de una convocatoria a la elucidación y la elaboración política. Un llamado a la interpretación poética. Porque no se trata de proponerles a las docentes lo que *"debe ocurrir"*, sino de *"nutrir su experiencia"* presentándoles unos instrumentos y útiles de los que se puedan servir usándolos para descomprimir *"nuestros"* afectos y, con eso, abrir la posibilidad de *hacer de otro modo* (cfr. Foucault, 1995: 110).

> *"Eso no se puede abordar de antemano con un reglamento, sino que hay que ir trabajándolo constantemente, en un dinámico y abierto proceso de reconstrucción biográfica de los agentes. Para lo cual debe existir una organización institucional que lo haga posible. Que incluya, acompañe y sostenga a los educadores, que no los deje solos. Y que para eso tome en cuenta que en los ámbitos educativos hay una enorme heterogeneidad de educadores, con muy diferentes formas de asumir su rol. Hay una pluralidad biográfica de educadores."*
> (Romero et al., 2017: 166)

La descompresión de las docentes requiere dispositivos institucionales aptos para llevar a cabo acciones de prevención, acompañamiento y asistencia con eje en la *valoración* del trabajo docente, en vez de los controles burocráticos para reprimir y castigar el ausentismo, que no hacen más que extender un clima laboral de

desazón y miedo. Lo que se necesita es repensar el dispositivo de tareas diferentes desde una política pública de salud *personalizada* que cuente con participación multisectorial, y que sea sostenida con programas de asistencia a docentes ausentes por enfermedad, con programas integrales y preventivos de salud y trabajo docente, con unidades de atención primaria que incluyan equipos en salud mental. Todo eso comenzando por la escuela como *unidad mínima de intervención*, desde donde ampliarse territorialmente en red mediante el vínculo con otras escuelas, gremios, colegios profesionales.
Que sea la escuela la unidad mínima de intervención, quiere decir que el dispositivo de tareas diferentes se aparta del ideal regulativo de objetos gestionables y se lo articula según una ***lógica de sujeto*** que opera en la capilaridad. De ahí que se lo piense como dispositivo *de intervención*; es decir, como un plan de acción establecido a partir de la detección de situaciones problemáticas y orientado al cuidado mutuo. Así, el dispositivo se pone en funcionamiento para darse a las docentes como lugar apto para que, entre ellas, grupalmente, produzcan su propio reposicionamiento subjetivo en la escena laboral.

El mero control burocrático sin abordaje del problema de fondo tan solo naturaliza los riesgos psicosociales en el trabajo docente, pues banaliza y agrega malestar sobrante, viniendo entonces a ser el sistema mismo el que produce el efecto de fatiga por acumulación de presiones, que a la postre conduce al incremento de las solicitudes de licencia. Encima, el discurso gubernamental después carga sobre la responsabilidad individual de las docentes lo que es un problema causado por el sistema mismo, particularmente de la mano de políticas neoliberales. Y a pesar de ser el causante de situaciones de vulnerabilidad, se desentiende invocando sobre las docentes el biensonante nombre de *"resiliencia"*. No para elogiar el coraje implicado en el deseo, sino para felicitar la capacidad de soportar lo que sea en posición de sumisión despolitizada.

Por eso cuando decimos que el abordaje del *"ausentismo"* no debe ser técnico, sino político, estamos afirmando que lo *"ausente"* es el debate político, no las docentes. Además, estrictamente hablando, las docentes no se ausentan ya que no abandonan su trabajo. Lo que sucede en las escuelas cuando un agente pide licencia no es un abandono, sino el ejercicio de un derecho que no merma en nada los derechos de los estudiantes, ya que para eso se nombra a otro agente que lo reemplace en su puesto de trabajo.
El único ausente, entonces, es el debate político.

Volvamos entonces a lo dicho sobre las tareas diferentes pensadas como un dispositivo capilar articulado según una lógica de sujeto y teniendo a cada escuela como unidad mínima de intervención. Eso implica pensar el dispositivo como una *experiencia* ***heterotópica*** donde hacer presente el debate político que usualmente se *ausenta* respecto del malestar docente (cifrado, mas no descifrado) y, desde ahí, abrir

senderos micropolíticos de relevancia. Senderos *alternos*, para la construcción democrática en la escuela desde la herejía; es decir, por fuera de la conformidad para con la ortodoxia técnica del sistema.

Las narrativas docentes con las que hemos trabajado testimonian con contundencia que hay que orientar la acción política en base a una reflexiva lectura del malestar, en vez de intensificar el control policial de la anomalía. Testimonian que las tareas diferentes tienen el potencial de producir efectos transformadores, porque configuran *lugares diferenciales* que incomodan al poder. Entonces, un dispositivo como el de tareas diferentes se puede considerar como un *"lugar-otro"* desde donde el poder puede ser resistido.

Constituye un lugar muy apropiado para desplegar el debate político sobre las cuitas en el trabajo. Ya que la voz de las docentes en tareas diferentes, cuando cuentan con la libertad de expresarse, tiene suficiente fuerza de enunciación como para penetrar y agujerear el discurso gubernamental (por muy denso que este pueda ser) provocando unos muy significativos desplazamientos en la ronda de los discursos imperantes. No sin consecuencias para los procesos de subjetivación, toda vez que ellos implican la inserción de los sujetos en una red de relaciones de poder.

Eso nos recuerda que es propio del modo de convivencia democrática el tener que atreverse a pagar el precio de encontrar, en sí misma, su excepción. Es decir que, en la topología democrática del sistema educativo, el dispositivo de tareas diferentes es el *"lugar-otro"* que permite infiltrar la herejía en la ortodoxia. Desplegando una lectura *"khoral",* disruptiva, que le dé cabida a lo que hasta ahora no tiene cabida en el orden precedente. Y esa es, en verdad, una experiencia *"de escuela"*. De *"scholé"*: de apertura de un *vacío eficaz* para dar tiempo *de elaboración* mediante la disposición del tiempo *cronológico* (podemos decir parafraseando al antiguo fragmento de Anaximandro[8]).

El esfuerzo democrático en la comunidad educativa tiene que hacer pasar *"nuestros"* afectos del malestar por los desfiladeros del significante, para reunirse en torno a un trabajo *"de escuela"*. Porque es en lo cotidiano de la escuela donde lo real confinado en el dispositivo de tareas diferentes se hace saber. Urge articular eso que existe e insiste en el interior del funcionamiento escolar, causando malestar. Lo que en eso está en juego, es la capacidad para *"profanar"* la inercia gubernamental (Agamben, 2009) mediante una errancia que mantenga abierto el pasaje a la herejía, articulando el goce y el agujero, y haciendo vibrar el lazo de cada docente con *"nuestra"* escuela, siempre que se haga presente el debate político.

---

[8] Fragmento de Anaximandro, según la traducción de Martín Heidegger:

> *"Pues de donde y desde donde la proveniencia es para lo en cada caso presente, también la desaparición en esto (en tanto que en lo Mismo) proviene en correspondencia al estado de necesidad que obliga; esto es: da a todo lo presente mismo (a partir de sí) acuerdo y también evaluación (reconocimiento), deja que uno sea para el otro, (todo esto) remontando la discordia en correspondencia a la asignación del dar tiempo mediante el tiempo"*.
>
> Heidegger, M. (1994) *Conceptos fundamentales*, Barcelona: Altaya, p. 139

Una genuina experiencia *"de escuela"* que se pretenda democrática, será aquella que prescinda de las lógicas homogeneizantes, para hacer valer la herejía mediante el libre ejercicio de la palabra de cada docente, en un tiempo y espacio dispuesto para que venga a la presencia el bien decir. Es que es mejor que se digan esos afectos *"nuestros"* que, aunque se los quiera acallar, igualmente eclosionan en las contingencias del trabajo hasta acabar resonando en los cuerpos y resultar transcriptos en pedidos de licencias por salud.
Siempre es más sensato el asumir *"a sabiendas"* lo que de cualquier modo que sea *"nos"* ocurre en cada caso.

3.- En esta sección vamos a considerar de manera genérica los resultados de nuestra investigación para venir a ponerlos en relación con los desafíos emergentes en la época, dado que estos desocultan problemas estructurales en el sistema educativo. Luego culminaremos con una somera puntualización sobre la posible apertura de nuevas líneas de investigación a partir de nuestro trabajo.

Comenzamos señalando que, en el material obtenido con nuestra investigación, observamos que los desafíos de la época impactan en las docentes con tal intensidad que ellas deben desarrollar su trabajo dentro de coordenadas muy difíciles. Es decir, dentro de un sistema de referencias que requiere de su capacidad de inventiva para hacer lo posible por sostener la producción del acto pedagógico (la relación tríadica entre docente, estudiante y objeto de estudio). Están sobrecargadas y fatigadas. De hecho, en las entrevistas que realizamos registramos expresiones en las que manifestaron su pesadumbre por la sobredeterminación del rol docente. Si bien es cierto que la práctica educativa es relacional, también resulta evidente que una discursividad sobredeterminada no es soportable en el intento por sustentar lazos. Una discursividad en la que nada más se pretendan ir *desplazando*, multiplicando y ramificando las cargas, como si por ese camino metonímico no se fuera a llegar a algún punto de conflicto y discusión, por efecto de la *condensación* de las contradicciones que, de seguro, irán emergiendo en el desface entre las diversas metaforizaciones del rol docente. Es que no se puede ser al mismo tiempo tantas cosas y sin tan siquiera una adecuada articulación: pedagogo, asistente social, psicólogo, padre y madre, apóstol de la educación, exégeta de normativas.
No se puede configurar el funcionamiento del sistema acumulando tantas problemáticas nucleadas sobre un único agente. No se pueden arrumbar funciones atiborrando agentes, sin acabar causando un antagonismo que provoque un punto de quiebre y trastorno de la situación. Lo deseable sería que, cuando se llega a ese punto, de ahí se siguiera un proceso de tramitación basado en el análisis crítico y en la reconfiguración de la práctica docente, en vez de un mal soportar sintomático al interior de un corsé burocrático, que es lo que en las entrevistas registramos que sucede. Por el contrario, hay que dar tiempo y espacio para poder replantear la articulación de los elementos estructurales en una determinada situación y esto en función de las otras

estructuras también determinantes de un cierto estado de cosas. Lo cual supone discernir juntos para elucidar lo que habla en el malestar de las docentes, en vez de esforzar la normalización mediante el endurecimiento policial de los controles burocráticos.

Conviene no perder de vista que la sobredeterminación estructural admite una *variedad de efectos posibles* y susceptibles de ser modificados en cada tramo de la historia, de acuerdo con los desafíos que vayan surgiendo. Es decir que no hay un único principio, razón o idea expresando siempre la misma verdad en cada momento. Tampoco hay una causalidad mecánica haciendo que un elemento produzca un efecto en otro de manera lineal y transitiva. Ni siquiera hay una pluricausalidad hecha de una mera suma de múltiples determinaciones.

Lo que hay es una multiplicidad de estructuras que no hacen relación, pero que de manera aleatoria y contingente se entrecruzan y afectan unas a otras. *Viniendo a la presencia de modo único* en cada uno de sus diversos efectos que, a la vez, son también parte de su causa. Efecto y causa. Doble sentido, original y originante: efecto estructurado y causa estructurante. De ahí que un sujeto, en tanto que efecto *de* estructura, deba *ejercer* su estructura como a un destino que enfrenta… con estilo propio. Esto es, a sabiendas de que *no existe ninguna articulación sustancial* entre unas ideas y lo que nos sucede. No hay relación *complementaria* o natural, sino el invento de unos abrochamientos posibles (logrados con pragmatismo) que operan como *suplementos* para la desproporción en la que siempre estamos *siendo* (así, en gerundio).

Es por eso por lo que afirmamos que no ejercer la estructura resulta dañino y que ejercerla implica asumir desafíos. Hay en esta polarización esquemática entre daño y desafío, una tensión que invita al análisis prospectivo del sistema educativo, dado que las dificultades actuales asumidas como desafíos dan ocasión a imaginar el futuro de una manera razonada, orientada a construirlo. Una manera abierta a la invención de suplementos para la relación que no hay.

Esto viene a significar que las nociones de daño y desafío refieren a la asunción de un posicionamiento subjetivo ante experiencias adversas. Como ya hemos desarrollado en otra parte de este escrito (cfr. A.2.- Posicionamiento subjetivo), entendemos por *daño* la estimación subjetiva de una posible amenaza y pérdida de recursos para enfrentar una adversidad, debido a acciones ubicadas en el pasado. Representaciones mentales que tiran para atrás, apagan la iniciativa y hunden al sujeto en el cansino y derrotista discurso de la resignación. Mientras que el *desafío* presupone una posición subjetiva de afirmación y confianza del sujeto, que ubica las acciones en el futuro. Es decir que muestra al sujeto identificado con la posibilidad de movilizar recursos subjetivos para sacar adelante lo que cotidianamente se va proponiendo con aquello que se va encontrando en el ámbito laboral donde se desempeña.

Es una distinción importante porque no son pocos los problemas a los que se enfrentan las docentes de hoy en su trabajo, por ejemplo: presiones por parte de las familias y de las autoridades ministeriales, alteraciones

del estado de ánimo, carencias formativas, escasez de personal de apoyo, baja remuneración, falta de oportunidades para el desarrollo profesional, poco respeto social hacia el trabajo escolar, inconvenientes a la hora de despertar el interés de los estudiantes, y la lista podría continuar.

Si no miramos tan negativamente la negatividad –como diría Heidegger– veremos que lo interesante de la retahíla de desafíos es que quitan el abrigo en lo que se tenía por sabido y mueven a repensar lo establecido. Dan chance para autorizarnos a nosotros mismos a imaginar un futuro diferente. Dicho incluso más a fondo: no se trata de una apertura a *efectuar* lo que se quiere, sino a recibir el *advenir* de lo heterogéneo que inquieta a la conciencia. Siendo en todo caso conscientes de que se es el lugar, mas no el amo de lo que sucede.
Los desafíos, entonces, dan ocasión para el despliegue de una actitud pragmática que pueda poner en marcha un proceso en el que los logros sólo lo son si se asumen como medios provisorios para disponerse a nuevos logros de cara a lo que sea que vendrá. Un proceso, por tanto, abierto a lo que adviene. Uno que no consiste en dar cabida a una mayor cantidad de lo sabido, agregando al más, más… sino de desagregación y reunión reflexiva con lo propio de la experiencia humana. Con la soledad común que nos involucra en el quehacer inventivo para con la relación que no hay. Para no dejar de dar cabida, para seguir haciendo sitio a nuevas inscripciones subjetivas. Esto es: un proceso no acumulativo, sino dilatadamente transformador. Un proceso más (des)-estructur*ante* que estructur*ado*.

Al respecto, consideramos que un desafío en la arquitectura del mundo actual es la diversidad de rostros con los que resurge y se presenta en sociedad el viejo discurso del amo autoritario y controlador, cortocircuitado por el discurso capitalista que impone a los sujetos un imperativo de coincidencia sin mácula en una relación pretendidamente *complementaria* entre consumidor y mercancía. Relación *"transhumanista"* por la cual se borra la frontera con los dispositivos. Esta deriva avanza con paso decidido en la forma meramente adaptativa de la acción educativa, tanto en su ya clásica versión tecnocrática y neoliberal, como en sus recientes emergencias *"ultra"*. Lo cual hace lugar a repensar el propósito del trabajo docente. Es que estamos en un nuevo periodo histórico. Uno en el que los trabajadores de la transmisión cultural tienen que desarrollar un discurso y articular una praxis que resista a las nuevas violencias simbólicas de la época, que empobrecen la experiencia humana de la vida. Es que la fuerza del neoliberalismo moviliza pasiones autoritarias, refractarias al ejercicio del pensamiento crítico, que irrumpen desmantelando las históricas provisiones de garantía social del Estado benefactor y definiendo al afán de lucro como la esencia de la democracia. Eso, a su vez, sobredeterminado por el poderoso influjo de los panópticos digitales. Sucede entonces que los educadores, en tanto que trabajadores de la transmisión cultural, están desafiados por contextos muy cambiantes al interior de un sistema de mundo en el que se da una convergencia sin precedentes de recursos financieros, corporativos y tecnológicos, instrumentados para ejercer poderosas y diversas formas de hegemonía. Formas

orientadas a borrar la distinción entre libertad de mercado y libertades civiles, mediante una decidida alteración de la relación entre los tres ejes ordenadores de las sociedades modernas: el Estado, el mercado y la comunidad. Esa alteración es introducida por el discurso del capitalismo que da prioridad al mercado en detrimento del Estado y la comunidad. Materializándose en la privatización de los bienes sociales colectivos. Lo cual equivale a la mercantilización de la vida colectiva. Por esa captura discursiva, el aparato estatal resulta gestionado según la lógica del mercado. Y la comunidad, la sociedad civil en conjunto (en su dimensión laboral, sanitaria y educativa) pasa a ser considerada como un mero stock de *"capital humano",* en el que no cabe la subjetividad. Consiguientemente, las políticas públicas se reducen a unos modos tecnocráticos de tratar a las personas según criterios de eficiencia y rentabilidad. Y eso impacta en la escena escolar. En efecto, el sometimiento de las escuelas públicas a la lógica mercantil hace de los estudiantes consumidores, y de los docentes insumos que fungen como engranajes de la maquinaria tecnocrática.

Los efectos de ese pensamiento *"maquinal"* que no hace lazo social y que desafía a las trabajadoras de la educación, asomaron en las entrevistas a las docentes como fastidio y pesadumbre, malhumor y tristeza, a través de expresiones tales como:

> *"Estoy muy agotada, pero no es mi culpa, es que el sistema te puede... No hay derecho de que en este sistema te vivan cagando y nadie haga nada... No creo que el sistema me quiera cuidar... El sistema es una picadora de carne... Terminé el día destruida como si me hubiera pasado un camión por encima... Hoy se habla mucho de Salud Mental, pero el 'estrés laboral' no está contemplado en el sistema... A mis amigas les dije que cuando nos reunimos solo les puedo hablar de mi trabajo, porque ya no tengo una vida personal… No me planteaba irme, pero comencé a sentirme tan cansada y sin apoyo que ¡basta! voy a renunciar… Obviamente que nos preocupa el tema de la plata, pero bueno, eso después se verá… Las condiciones materiales determinan tu salud y en este sistema la vida subjetiva está postergada tras lo material... Las docentes en tareas diferentes son como un fantasma que deambula en el sistema... Por eso mismo es que tienen tantos problemas, porque estamos en un sistema de gobierno vertical... ¿Qué pasa con el espacio subjetivo de las trabajadoras? ¿Nadie se cuestiona eso?"*

Los afectos de la no-relación, los del desamparo, los de la carencia de semblantes que sustenten tramas solidarias, refieren a un pensamiento maquinal que emerge desafiante en voces gubernamentales del más alto nivel como, por ejemplo, en los dichos del Presidente de la República Argentina, Javier Milei.

Durante una entrevista concedida por Milei a la periodista Bari Weiss para el programa *"Honestly"* del medio norteamericano *"The Free Press"* (TFP)[9] que fue publicada el 6 de Junio de 2024, el Jefe de Estado se definió a sí mismo como un *"enemigo del Estado"* que está dando una *"batalla política, económica y cultural"* contra *"esa idea repulsiva y repugnante de la justicia social"* (sic). En esa entrevista el Presidente de la Nación habló de los habitantes del País refiriéndose a ellos como *"capital humano"* (sic); esto es, meros insumos al servicio de la maquinaria del mercado para la producción de bienes y servicios[10]. Enfatizando esa idea al punto de perder de vista la dimensión solidaria de las relaciones intersubjetivas:

> *"Esta idea repulsiva y repugnante de la justicia social en realidad funciona contra el capital humano porque si estudias, trabajas, te esfuerzas y te va bien, el Estado vendrá y te robará tu dinero y se lo dará a alguien que no ha hecho nada de eso. Y ese es un mecanismo para expulsar el talento".*

En el transcurso de la entrevista, la periodista intentó indagar sobre el registro subjetivo del *"capital humano"* preguntándole al Jefe de Estado por su opinión respecto del sufrimiento de los trabajadores concretos que padecen las consecuencias de sus acciones gubernamentales, a lo cual el Presidente Milei respondió: *"Yo no tengo que lidiar con las emociones. Yo hablo de números y de realidad. No de emociones"*.

---

[9] Disponible en: https://www.thefp.com/p/bari-weiss-argentina-president-javier-milei

[10] *"Capital humano"* fue la expresión formalizada en la Plataforma Electoral del Presidente Milei para referirse a las personas:

> *CAPITAL HUMANO: El capital humano de una persona es el valor de todos los beneficios futuros que se espera obtener de ella con su trabajo en el transcurso de la vida productiva (...) Entendiendo esto, desde La Libertad Avanza creemos que la mejor manera de preservar e invertir en el capital humano de la Argentina es fusionando los Ministerios de Desarrollo Social, Salud y Educación, a fin de elaborar políticas públicas transversales a estas áreas que garanticen la no intromisión de un área en la otra que terminen interfiriendo en la obtención de los mejores resultados. (...) Por eso proponemos: (...) EDUCACIÓN... 8.- Modificación del estatuto Docente. Reveer la posibilidad de eliminar licencias injustificadas. Posibilidad de despido.*

Dicha Plataforma se encuentra publicada en el Sitio Oficial de la Cámara Nacional Electoral de la República Argentina. Disponible en: https://www.electoral.gob.ar/nuevo/paginas/pdf/plataformas/2023/GENERALES/CABA%20501%20LA%20LIBERTAD%20AVANZA%20PLATAFORMA.pdf

Con la llegada al poder del Presidente Javier Milei, fueron eliminados: el Ministerio de Educación, el Ministerio de Desarrollo Social, el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad, pasando a ser Secretarias bajo la órbita del *Ministerio de Capital Humano*, creado a través del Decreto de necesidad y urgencia Nº DNU-2023-8-APN-PTE del 10 de Diciembre de 2023.

> *"Compete al MINISTERIO DE CAPITAL HUMANO asistir al Presidente de la Nación y al Jefe de Gabinete de Ministros, en orden a sus competencias, en todo lo concerniente a la educación, a la cultura, a las relaciones y condiciones individuales y colectivas de trabajo; al régimen legal de las negociaciones colectivas y de las asociaciones profesionales de trabajadores y empleadores; al empleo; a la capacitación laboral y a la seguridad social; a la asistencia, promoción, cuidados e inclusión social y el desarrollo humano, la seguridad alimentaria, la reducción de la pobreza, el desarrollo de igualdad de oportunidades para los sectores más vulnerables, en particular para las personas con discapacidad, las niñas, los niños y adolescentes, las mujeres y los adultos mayores, la protección de las familias y el fortalecimiento de las organizaciones comunitarias, así como en lo relativo al acceso a la vivienda y el hábitat dignos, y al cumplimiento de los compromisos asumidos en relación con los tratados internacionales y los convenios multinacionales en las materias de su competencia."* (Decreto 8/2023)

Después de esa rotunda desafección, Milei avanzó en la explicitación de su postura, cargando contra la educación y exaltando la marca tecnocrática de su concepción de un mundo ordenado en torno al mercado como eje paradigmático:

> *"Filosóficamente soy anarcocapitalista y considero que el Estado es una organización criminal, violenta, que vive de una fuente coactiva de ingresos, llamada impuestos.* (…) *A ese sistema se lo cambia desde adentro.* (…) *¡Amo ser el topo adentro del Estado! Soy el que destruye el Estado desde adentro. Es como estar infiltrado en las filas enemigas. ¡Odio tanto al Estado!* (…) *La forma en la que está educada la gente no es en la libertad. Y el mundo que propongo es uno más libre. Por eso es tan importante la batalla cultural, para mostrarle al mundo que lo que se considera políticamente correcto está equivocado, porque está lleno de socialismo.* (…) *Hay algo que es muy importante: en estricto rigor el Estado existe porque los hombres han fallado en poder convivir en paz… pero a esos problemas la tecnología los podría arreglar. Esto es importante porque el mundo real se puede parecer cada vez más al ideal anarcocapitalista conforme avance el desarrollo tecnológico.* (…) *Por eso la batalla cultural consiste en mostrar que los valores culturales del socialismo son inmundos… y que el socialismo avanza [mediante la educación y la cultura] inoculando la idea de justicia social."*

Si bien Milei tiene razón cuando señala que el Estado fue construido como salida de la comunidad rota, como remedio para los lazos partidos; sin embargo, yerra al descartar la invención de vínculos solidarios en las comunidades de trabajadores organizados y al apostar por una crasa espontaneidad individual regulada por mediaciones tecnológicas… incluso enfilando sus aseveraciones hacia derivas de corte transhumanista.

> *"Es por eso por lo que estoy tratando de fomentar y mostrar todos los asuntos tecnológicos en Argentina, porque eso acelerará el progreso de la libertad. Pero incluso los economistas no han sido educados para comprender esto."*

Luego amplió su visión tecnocrática y despolitizada, durante una conferencia de prensa en la que agregó:

> *"Tuvimos una charla con el personal de Google. La compañía tiene un módulo para hacer reforma del Estado con inteligencia artificial, así es que vamos a estar avanzando en eso. (…) También estamos haciendo los contactos con directivos de la compañía Meta (de Mark Zuckerberg) para implementar Inteligencia Artificial (IA) en la formación de nuestros hijos."*

En cada época histórica resurge el desafío de huir de la sociedad rota y reconstruir los lazos, porque no se sale de manera espontánea ni reaccionando, cambiando una desmesura por otra de cuño contrario. Se sale accionando, denunciando la desmesura, pero, sobre todo, reconstruyendo lazos. Lazos humanos y no el atajo de las mediaciones tecnológicas que acentúan el código para salir por arriba prescindiendo de la carne.
La escuela es la apuesta para intentar construir caminos de salida a esta situación, recuperando la vida por abajo. Pero para eso hay que buscar nuevas salidas, otra escuela, porque las salidas que se venían intentando ya no funcionan en esta nueva encrucijada de la historia. Para reconstruir lazos sociales rotos. Reconstruir un nosotros, una comunidad.

En ese contexto de ***desamparo***, caracterizado por la debilidad simbólica de un discurso que articula una cruel reducción antropológica, sucede que la sobredeterminación estructural del trabajo docente se manifiesta a nivel subjetivo al modo de un sobremalestar o malestar *sobrante* que surge como efecto de condiciones laborales sobrecargadas. Las cuales pauperizan en muchos sentidos el ejercicio de la práctica educativa y el quehacer con el malestar docente.

Lo que el sistema burocrático hace con el malestar docente es deshacerse del *"capital humano anómalo",* por considerarlo desajustado, improductivo. Lo hace otorgando licencia médica y que, individualmente, cada docente se las arregle como pueda en psicoterapia o consumiendo psicofármacos. Es decir que al malestar no se lo aborda desde el paradigma de Salud Mental Comunitaria. En efecto, *"trabajar bajo el paradigma de la Salud Mental Comunitaria, requiere organizar las prácticas y los servicios en base a las necesidades de la población… colocando el foco en dispositivos grupales."* (Cocconi y Belizán, 2017: 16).
Encarar el malestar desde una perspectiva comunitaria también requiere tener en cuenta que las nuevas formas del síntoma y las actuales ofertas terapéuticas signadas por el imperativo de la brevedad y la prisa, son algunas de las desafiantes condiciones que no se han de perder de vista al momento de pensar abordajes adecuados, establecidos en el marco de políticas públicas que estén a la altura de la subjetividad de la época. Se deben tener a la vista esas condiciones, dado que toda época tiene efectos en la subjetividad y deja marcas en ella. El tiempo que transitamos lleva las marcas del fracaso de los modos tradicionales de regulación del goce. Además, el mercado convertido en nuevo amo reduce el espacio de la subjetividad. Lo cual se puede observar, por ejemplo, en las clasificaciones psiquiátricas que aplastan la dimensión subjetiva al ser reducidas a un catálogo de trastornos tratables desde la farmacología. También en la proliferación de múltiples ofertas psicoterapéuticas que, en nombre de una mayor eficacia y de menores costos, se ofrecen como una rápida solución de problemas, a la vez que achican el espacio de la singularidad subjetiva. Observable incluso en las empresas de cobertura en servicios de salud mediante sistemas prepagos o de obras sociales, que tienden a rechazar las prácticas psicoanalíticas en nombre de la reducción de tiempos y erogaciones.

Queda en claro que la prisa es el imperativo de la época. De ahí que la demora en procesos analíticos resulte (des)-considerada como si fuera un dispendio inadmisible. En consecuencia, ya casi no hay tiempo ni lugar para detenerse y demorarse en la escucha reflexiva y en el discernimiento.

Frente a estos desafíos, es necesario pensar dispositivos versátiles, de estructura conversacional, desde los cuales se pueda actuar en la atención del malestar docente, dando lugar a la palabra, recogiendo la contingencia y posibilitando la emergencia del *"síntoma social"*. Esto es: la emergencia de los indicios de conflictos, tensiones y contradicciones subyacentes en la estructura de una comunidad educativa. Lo cual resulta relevante toda vez que los *"síntomas"* revelan la presencia de problemáticas internas que no se expresan abiertamente, pero que afectan al funcionamiento de una comunidad de trabajadores.

Un abordaje adecuado no se resuelve con una Junta Médica y un sistema de licencias, sino que requiere de dispositivos en los que sea posible desplegar una *"lectura sintomal"* (al modo althusseriano) de lo que les sucede a las docentes en las escuelas. Leyendo la irrupción de la estructura en lo dicho y mediante esa lectura: cuestionar lo dicho, develar sentidos, mostrar lo implícito e incluso lo oculto en las relaciones sociales que hay en los lugares de trabajo. No se trata de unas técnicas de rehabilitación de las docentes, sino de dispositivos para el discernimiento y la elaboración comunitaria de respuestas subjetivas frente al encuentro con un real insoportable durante el trabajo.

Al respecto, consideramos que el alcance terapéutico del psicoanálisis (tan vapuleado por el discurso de las empresas de cobertura en servicios de salud) trasciende hoy las fronteras del consultorio privado para tomar su lugar en el amplio campo de la salud mental, en instituciones públicas como las escuelas, materializado en diferentes dispositivos de atención, dirigidos a una amplia variedad de casos. Se trata de preservar en diferentes espacios de intervención un lugar para la singularidad del sujeto. Porque de lo que se trata es de interrogar las distintas maneras en las que la cultura influye en la subjetividad, indagar las múltiples respuestas de las docentes a las condiciones laborales actuales, y acompañar las formas de organización del trabajo docente que reduzcan los deletéreos efectos de una economía de mercado que tan solo las ve como *"capital humano"*.

Esto es importante porque, en una época en la que está afligido el lazo social, no es sin efectos el devolverles a las docentes la posibilidad de articular discurso mediante la oferta de un espacio de palabra sostenido en la escucha. Tal el caso, por ejemplo, de la experiencia de Taller realizada por AMSAFE Rosario en continuidad con el trabajo de investigación de la Dra. Dulce Suaya.

Sin embargo, también hay que contar entre los desafíos actuales con el *"mandamiento de **eficiencia**"*, que propende a *"gerenciar"* el malestar al menor costo de tiempo y dinero.

Para poner en tensión esa reduccionista lógica mercantil, hay que dar a conocer los efectos de los dispositivos basados en un psicoanálisis aplicado. Dando pruebas del alivio que produce el poder actuar en conformidad con el deseo. Transformando el deseo en posibilidad de accionar sobre la realidad laboral en la escuela.
Dar muestras de esa efectividad no equivale a someter los dispositivos a evaluación, según los criterios de la medición empírica; esto es, contrastando unos hechos con un *modelo* previamente establecido, para venir a cuantificar la relación entre medios y fines premoldeados. Por el contrario, desde una perspectiva psicoanalítica se trata de *propender a las cosas* en vez de enfocarse en la forma ideal de un modelo. Se trata de que sea el despliegue de lo real por los senderos de la palabra lo que conduzca el proceso. Dejar que advenga y el efecto se produzca. No como algo que se busca, sino que se recoge.
Dicho de otra manera: se trata de *propender* y valorar las consecuencias transformadoras en las comunidades educativas, en vez de evaluar el ajuste a un *modelo* ideal previo que habría que alcanzar.

Si se lo considera detenidamente, se podrá apreciar que este modo de proceder no significa que el sistema tenga que gastar más dinero del erario. Tan solo consiste en disponerse a las cosas de otra manera, reciclando el ya existente dispositivo de tareas diferentes. Haciendo diferente las tareas diferentes. Es más, de acuerdo con el principio de eficiencia en la gestión económico-financiera se lograría una mejor relación entre los resultados obtenidos y los recursos empleados para conseguirlos. Una mejor relación que la obtenida hasta ahora mediante la gestión del sistema de licencias. Ya que, según los testimonios de las docentes entrevistadas, el dispositivo vigente no solo no reduce los malestares, sino que los incrementa. De hecho, los pedidos de licencia de larga duración (en su mayoría por salud mental) no paran de crecer año tras año.

Las narraciones ofrecidas en las entrevistas manifiestan que los psicoanalistas ya vienen dando respuestas a esos desafíos, como se ha hecho particularmente evidente, por ejemplo, en la experiencia gremial para con docentes en tareas diferentes. Pero queda por delante el profundizar la apuesta, abriendo la posibilidad de *hacer de otro modo.*
Un hacer diferente con el malestar en las escuelas, mediante dispositivos heterotópicos constituidos como enclaves orientados hacia el valor de *"lo público"*, a contrapelo de los discursos en boga que propician el repliegue sobre *"lo privado".* Esa retirada de lo común que, en definitiva, significa privar a otro para incrementar el usufructo de uno en soledad. Tal es la utopía anarcocapitalista de pequeñas comunidades *segregativas* tecno-gobernadas, en vez de una cultura del *encuentro* labrada en el suelo nutricio del diálogo democrático y cooperativo. En el campo educativo, equivale a trocar el empeño en el crecimiento simbólico de la convivencia escolar, por una mera capacitación del *"capital humano"* para surtir a las exigencias del mercado, incluso ya sin escuelas como, por ejemplo, mediante el *"homeschooling"*.

En esa distinción entre enriquecimiento simbólico y mera capacitación instrumental se juega, desde la administración y gestión organizacional, el modo de ejercer la singularidad para la construcción colectiva de una experiencia de grupalidad en el trabajo escolar. Experiencia tan cara a los más genuinos procesos de transmisión cultural, porque es decisiva para el crecimiento de la capacidad de deshacer y rehacer sentidos en la convivencia intersubjetiva. A su vez, desde el punto de vista de la organización del trabajo escolar, esto nos lleva a considerar que el trabajo no se reduce a la *ejecución* de tareas, sino que implica la gestión del desfasaje entre la organización del trabajo prescripta y la organización del trabajo real en cada escuela concreta. Lo real del trabajo (la parte de la realidad que resiste al sistema de representaciones generales) se da a conocer como una experiencia afectiva ligada al fracaso, que inmediatamente se transforma en un enigma que exige traducción, porque *"trabajar no es únicamente producir, también es transformarse a sí mismo"* (Dejours, 2012: 53).

A partir de lo dicho hasta aquí y considerando la posible apertura de nuevas líneas de investigación que profundicen y amplíen la nuestra, se nos ocurre pensar cuanto menos en las siguientes:

- En el campo de la *gestión y organización* de las instituciones educativas. Sobre la inclusión de las docentes en tareas diferentes en los procesos de mejora y de innovación orientados a la faz técnica del trabajo, establecidos en el marco de una política del cuidado de las trabajadoras de la transmisión cultural en las escuelas. También conviene investigar el desacople entre el creciente número de docentes en licencia y el descenso de docentes disponibles para reemplazos.

- En el campo del *derecho*. Sobre los encuadres normativos posibles, para el rediseño del dispositivo de tareas diferentes. Replanteado con referencia a la estabilidad laboral, a la reubicación y a la salud mental de las docentes, mediante un sistema integrado de cuidado.

- En el campo de la *salud laboral* en ámbitos educativos. Sobre las experiencias comunitarias en otros lares. Abordadas mediante estudios comparativos: con otras regiones en la Provincia de Santa Fe y con otras jurisdicciones provinciales de la República Argentina. También con otros países, a sabiendas de la complejidad del método comparativo, dado que este no consiste en plantear meras extrapolaciones de manera directa.

Estas líneas de investigación, entre otras también posibles, nos parecen pertinentes con relación a nuestra hipótesis de trabajo, según la cual: *el sistema educativo presenta problemas estructurales que provocan malestar subjetivo en las docentes.*

7.2.4.- Evaluación de las limitaciones del trabajo de investigación realizado.

En esta parte haremos una somera exposición de los límites de los resultados de nuestra investigación.
Esto incluye, por ejemplo, cuestiones relacionadas con los sesgos que hemos intentado sortear. Cabe señalar que, de suyo propio y en términos generales, los sesgos no son reprochables. Se trata de adhesiones temáticas subyacentes (procedentes del entramado subjetivo) que funcionan anticipando sentidos y que se manifiestan como tendencia o inclinación a favor o en contra de algo. Dado que todo ser humano siempre está ya dentro de una comprensión del mundo, sus juicios previos son los que orientan su comportamiento en la vida cotidiana, particularmente en lo referido a la toma de decisiones rápidas para el afrontamiento de un sinnúmero de situaciones. Es parte de la experiencia vital y precede a la cuestión metodológica. Pero en los procesos sistemáticos de investigación pueden ocasionar problemas de no menor importancia, porque operan como atajos mentales por donde apurar el paso hacia la confirmación de las preferencias del investigador. Lo cual puede ensordecerlo al punto de llegar a afectar la fiabilidad de los resultados de la investigación e incluso llevar a conclusiones erróneas.
Según el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer (1977) el problema no es que haya sesgos, ya que toda comprensión del mundo es *"pre-juiciosa"*, sino que estos no sean percibidos por el investigador. Es decir que los juicios formados en la mente del investigador antes de su convalidación en los diversos momentos determinantes del proceso de investigación no son necesariamente falsos, pero habrán de ser positiva o negativamente valorados a posteriori mediante el proceso formal de investigación. Es así, entonces, que el percibirlos y tratarlos metodológicamente nos exigió tomar recaudos, dentro de los límites de nuestras posibilidades, respecto de:

- *Sesgo de selección:*

  Refiere a la posibilidad de que la muestra seleccionada para la investigación no sea representativa de la población de interés, lo que puede limitar la generalización de los resultados. En efecto, si el investigador recluta selectivamente a participantes con más probabilidades de producir los resultados deseados, entonces se puede producir un sesgo de selección.
  Para evitarlo hicimos un muestreo comenzando por contactar a los informantes clave más próximos, que nos ayudaron a conectarnos con otros. De ese modo, cada informante aportó nuevos participantes que sumar a la muestra. Además, se incluyeron en la muestra las notas realizadas durante entrevistas semanales en profundidad a unos veinte casos tratados por el investigador durante una década (2011-2021) en el ejercicio de su trabajo clínico como psicoanalista. El volumen y extensión de las notas ha sido importante, habida cuenta de que cada caso fue seguido

semanalmente durante un promedio de unos tres años cada uno, lo cual representa un total de dos mil seiscientas (2600) entrevistas en profundidad. Ese material nos permitió observar las múltiples variaciones a lo largo del tiempo, en cada caso en particular y también en conjunto. Así fue como pudimos comparar casos y elaborar correspondencias y diferencias, prestando atención en sus narrativas a las recurrencias y a las convergencias, para luego codificarlas y categorizarlas.

Ahora bien, cabe mencionar que esta forma de selección nos lleva a tener que admitir que los casos estudiados corresponden en su mayoría a docentes que ya contaban con tratamiento clínico y acompañamiento gremial. Es decir que fueron pocos los casos de docentes en tareas diferentes sin soporte terapéutico y sin acompañamiento gremial. Esa es una limitación que podemos reconocer en nuestra investigación.

Otra limitación es que no pudimos incluir en la muestra, aunque lo intentamos, a funcionarios de alto rango en el Ministerio de Educación provincial. Sin embargo, pudimos contar con el testimonio de algunos actores gremiales vinculados con los funcionarios públicos de manera relativamente cercana y de trato frecuente.

- *Sesgo de medición:*

Refiere a la posibilidad de que los instrumentos utilizados para recopilar datos no sean precisos o fiables, lo que puede limitar la validez de los resultados. Si hubiésemos utilizado encuestas tal vez hubiésemos corrido el riesgo de incurrir en este sesgo, por ejemplo, como cuando sucede que una pregunta se formula de manera tal que inclina la respuesta hacia lo que el investigador quiere escuchar. Pero no utilizamos encuestas, sino entrevistas en profundidad a las docentes. Sostenidas desde una escucha dispuesta con actitud adrede abstinente y propiciando la asociación libre. Además, se trataron de encuentros de aproximadamente una hora de duración cada uno, llevados a cabo con frecuencia semanal y durante un muy largo periodo que se contabiliza en años. Es decir que se dispuso de mucho tiempo de elaboración, como para no quedarse con la primera cosa que se oyera. Por otra parte, el aparato de entrevistas a docentes también incluyó consultas a diversos informantes, ya sea de manera presencial o a través de medios digitales. Inclusive se acompañó a las docentes en sus idas y venidas por los dilatados procesos de trámite de licencias ante la Junta Médica. Lo que si faltó es un acceso más directo a las bases de datos estadísticos que tiene el Ministerio de Educación provincial. En tal sentido, los pocos baremos con los que pudimos contar fueron obtenidos de los gremios y de otras investigaciones académicas.

Nos parece importante dar cuenta de estas limitaciones, ya que pueden influir en la confiabilidad de la interpretación de los resultados. En efecto, las mencionamos aquí para realizar una evaluación crítica de nuestro trabajo y señalar orientaciones para futuras investigaciones que puedan subsanar estas limitaciones y mejorar la validez de los resultados.

En definitiva, esta investigación se limitó a abrir una ventana a una parte de los problemas al interior del sistema educativo. Por esa ventana nos asomamos a mirar al sistema para problematizarlo en su conjunto. Sin dudas, quedan pendientes de clarificación muchos *"agujeros"* en la hipótesis, que se podrán seguir trabajando en otras investigaciones sobre el problema, las cuales desplegarán otros interrogantes. Sin embargo, a pesar de las limitaciones de nuestro trabajo, consideramos que resulta inaugural para un análisis prospectivo del sistema educativo, desde una perspectiva con eje en la centralidad del sujeto-vivo en vez de la coagulación del individuo tecno-gobernado.

8.- Conclusiones.

En este apartado conclusivo presentaremos de manera sintética el procedimiento que da cuenta de los principales hallazgos, indicando si nuestra investigación respondió (o no) a la pregunta que inicialmente formulamos como problema: *¿Cómo narran las docentes participantes del dispositivo de tareas diferentes en escuelas de nivel primario en la ciudad de Rosario, su experiencia respecto del funcionamiento de este con relación al tratamiento de su malestar subjetivo en el sistema educativo?*
Dicho de manera simple: *¿Qué cuentan sobre cómo les tratan en las tareas diferentes?*

Para responder a esa pregunta pusimos manos a la obra planteándonos la siguiente hipótesis de trabajo:

> *Respecto del dispositivo de tareas diferentes y enfocándonos en el estudio de las narraciones de las docentes, en atención al tratamiento institucional del malestar subjetivo, observable en los procesos de llegada a la solicitud de licencia, diagnóstico en Junta médica, reubicación laboral y seguimiento, podemos provisoriamente afirmar que:*
> *a.- El sistema educativo no parece brindar acompañamiento y sostén subjetivo a las docentes, sino potenciar su experiencia de desamparo.*
> *b.- El modo institucional de tratar el malestar docente da cuenta de problemas estructurales en la organización del trabajo.*

Para tratar de validar esa respuesta hicimos una indagación extensa y artesanal buscando correspondencias entre las ideas señaladas en nuestro marco teórico y las variables observadas en la materialidad de los dichos de las docentes entrevistadas; esto es, en sus narraciones sobre lo que les sucede y en sus construcciones discursivas.
Lo hicimos orientados por un objetivo general: *interpretar, a partir de sus narraciones, las experiencias de las docentes en el dispositivo de tareas diferentes, desde la perspectiva de la salud mental de las trabajadoras*.

Desplegamos una mirada interpretativa, acodándonos en el marco de la ventana teórica que decidimos abrir para asomarnos desde ahí a mirar el objeto de estudio a través de un prisma hermenéutico-crítico. Esto con el propósito de valorar las voces de los sujetos, en las que se entrecruzan lo subjetivo, lo social y lo institucional. El marco teórico nos sirvió para leer las narrativas de las docentes entrevistadas procurando deconstruir y reconstruir el sentido de las tareas diferentes, contextualizando los relatos más allá de la particularidad de cada docente entrevistada.

Así fue como el marco teórico escogido nos permitió apreciar el impacto del dispositivo de tareas diferentes en las docentes, valiéndonos de conceptos tales como: dispositivo, subjetividad, salud mental y trabajo comunitario. Los cuales nos sirvieron para comprender el modo en el que las prácticas educativas configuran identidades y comportamientos en el trabajo escolar. Destacando que los dispositivos que organizan el trabajo producen subjetividades gestionables, y que la resistencia a estos puede abrir nuevas posibilidades para prácticas más cooperativas y solidarias que mejoren las condiciones laborales, abordadas desde un enfoque integral y multidimensional de la salud mental en el trabajo.

Adoptamos ese marco teórico en congruencia con el itinerario histórico y normativo de la psicología laboral en Argentina desde principios del siglo XX hasta hoy. Resaltando su desarrollo tardío debido a que recién en los años noventa se miró al docente como *trabajador* en vez de verlo como a un generoso y heroico apóstol entregado a una vocación. Desde entonces se incrementaron las investigaciones sobre la relación entre salud mental y condiciones laborales. Investigaciones en las que se criticó la visión tecnocrática y mercantilista, abogando por políticas que prioricen el bienestar del trabajador mediante su efectiva participación en la organización laboral. En efecto, según la Ley Nacional de Salud Mental y su implementación en Santa Fe, junto con otras normativas provinciales, cabe destacar un cambio hacia enfoques más humanizados en salud mental y trabajo.

Desde ahí encaramos el proceso a realizar sobre el material producido mediante las entrevistas. Para trabajar ese material de manera ordenada, identificamos y etiquetamos cadenas significantes que nos permitieran desarrollar una teorización fundamentada. Agrupamos las cadenas seleccionadas en derredor de tres categorías con las que objetivar a los conceptos principales: *salud mental* (malestar subjetivo, bienestar laboral, posicionamiento subjetivo), *dispositivo gubernamental* (Estado burocrático, gestión escolar, seguridad social, política de cuidado) y *trabajo comunitario* (relaciones sociales en la escuela, organización del trabajo, cooperativismo). A su vez, organizamos esos constructos en torno a la noción de *"desamparo"*. Finalmente, **PRESENTAMOS** los resultados estableciendo relaciones entre las categorías para coordinar los cuatro objetivos específicos con las preguntas correspondientes:

- Objetivo 1: *Describir el aparato normativo que sostiene al dispositivo de tareas diferentes.*

  Pregunta A: *¿Cómo narran las docentes su experiencia del trato institucional de su malestar subjetivo en el trabajo?*

  La lectura del material se centró en explorar cómo las docentes narran su experiencia del trato institucional respecto a su malestar subjetivo en el contexto del dispositivo de tareas diferentes. Sus dichos nos llevaron a examinar cómo ellas perciben y vivencian la falta de reconocimiento

institucional hacia los desafíos que enfrentan en la escuela. Desde un punto de vista normativo, contextualizamos sus dichos dentro del marco legal argentino establecido por la Ley de Salud Mental, destacando cómo el sufrimiento psíquico y el padecimiento mental son entendidos y regulados. Precisamente, las normas sobre Salud Mental en Argentina (ya sea la Ley Nacional o las normas provinciales y sus respectivas reglamentaciones) subrayan la importancia de proteger la salud mental como un derecho humano fundamental. De ese modo no solo buscamos comprender sus experiencias particulares, sino también identificar las barreras administrativas que limitan el acceso de las docentes a recursos de apoyo psicológico y médico. En conjunto, ofrecimos material para un análisis crítico de las dinámicas organizacionales que influyen en el bienestar mental de los docentes al interior del sistema educativo.

- Objetivo 2: *Describir el funcionamiento del dispositivo de tratamiento del malestar mediante la reubicación laboral en tareas diferentes.*

  Pregunta B: *¿Cómo relatan las docentes el funcionamiento del dispositivo de tareas diferentes?*

  En respuesta, hicimos lectura del material producido en las entrevistas enfocándonos en observar cómo las docentes narran y perciben el funcionamiento concreto del dispositivo de tareas diferentes. Desde un punto de vista metodológico, leímos los testimonios de las docentes combinando lo surgido de las entrevistas con el marco normativo y conceptual seleccionado para esta investigación. Situamos el análisis dentro del marco legal, destacando sobre todo la importancia de la Ley Nacional Nº 26.657/10 para proteger y promover la salud mental en el ámbito laboral. Luego exploramos los testimonios valiéndonos de las categorías de "salud mental" y "dispositivo gubernamental", vinculadas a procesos como los de solicitud de licencia, diagnóstico en Junta médica y reubicación laboral. Pues consideramos que resultan fundamentales para comprender las experiencias de las docentes. Además, consideramos las diferencias entre escuelas de gestión oficial y privada, utilizando testimonios de informantes especializados y material documental específico, para así ofrecer una perspectiva comparativa y reflexiva.
  En definitiva, buscamos profundizar en cómo las docentes articulan y perciben las tareas diferentes, subrayando el impacto causado en su bienestar subjetivo y en el ejercicio de sus derechos laborales.

- Objetivo 3: *Analizar las narrativas de las docentes, en relación con la respuesta del sistema educativo al malestar mediante el tratamiento institucional y el clínico.*

  Pregunta C: *¿Cómo hablan las docentes en tareas diferentes sobre la relación con sus compañeras y directivos?*

  Respondimos a esta pregunta analizando cómo describen sus relaciones con otras docentes dentro del contexto del dispositivo de tareas diferentes. Destacamos el papel crucial del trabajo comunitario entre colegas como fuente principal de apoyo y también como estrategia para enfrentar los desafíos agravados por el dispositivo mismo. Subrayamos cómo la cooperación entre docentes no solo fortalece la cohesión del grupo, sino que también mejora la efectividad en la implementación de las tareas diferentes. Además, analizamos cómo las relaciones con directivos y compañeras influyen en el bienestar subjetivo de las docentes, acentuando la importancia del reconocimiento y del apoyo institucional. Para lo cual resaltamos el valor del cooperativismo en la organización del trabajo cotidiano.

- Objetivo 4: *Analizar comparativamente las diferentes miradas de las docentes sobre las tareas diferentes.*

  Pregunta D: *¿Qué mirada sobre "aspectos silenciados" del dispositivo despliegan en sus narraciones las docentes?*

  En respuesta, el análisis de las narrativas de las docentes sobre los aspectos silenciados del dispositivo de tareas diferentes reveló críticas profundas hacia el sistema educativo y sus impactos en el malestar subjetivo de las trabajadoras. Estas críticas no se limitan a problemas individuales, sino que apuntan a deficiencias estructurales que afectan a la salud mental. Es decir que los malestares subjetivos particulares reflejan problemas más amplios que refieren al sistema educativo en su conjunto.
  Ante eso, las docentes entrevistadas sugirieron la posibilidad de crear nuevos espacios dentro de la estructura existente, para así mejorar las condiciones laborales y de bienestar. Lo cual nos permitió interpretar el malestar subjetivo como un mensaje político que resulta crucial para guiar acciones que promuevan cambios significativos en las políticas educativas. Además, en sus dichos las docentes resaltaron la falta de reconocimiento y apoyo institucional para abordar el malestar, junto con las barreras burocráticas que dificultan el acceso a recursos esenciales. En conjunto, la lectura de sus

narrativas nos abrió una perspectiva crítica y constructiva que puede informar políticas públicas y prácticas institucionales que mejoren las condiciones de trabajo y promuevan un entorno educativo más justo y comprensivo para con todas las docentes. Dando pie a nuevas investigaciones al respecto.

La lectura y análisis de cada sección de testimonios nos ofreció una visión profunda de la narrativa sobre cómo las docentes experimentan el dispositivo de tareas diferentes y su impacto en la salud mental, las relaciones laborales y las dinámicas institucionales. Mediante ese análisis integral no solo buscamos comprender las situaciones particulares de las entrevistadas, sino nutrir una reflexión que pueda llegar a ser capaz de impulsar cambios significativos en las políticas y prácticas educativas, para así mejorar el bienestar integral de los educadores.

Después de presentar los hallazgos, nos dimos a la tarea de **INTERPRETARLOS** de una manera más pormenorizada. Sucedió, entonces, que el análisis de las narrativas de las docentes sobre el dispositivo de tareas diferentes reveló varios aspectos que consideramos relevantes para contribuir al conocimiento de la temática. Entre los principales, podemos destacar aquí:

A.- *Abordaje institucional del malestar subjetivo.*

B.- *Funcionamiento del dispositivo de tareas diferentes.*

C.- *Organización de las relaciones laborales.*

D.- *Revelaciones sobre el sistema educativo.*

A.- ***Abordaje institucional*** *del malestar subjetivo:*

Las docentes entrevistadas hablaron de su experiencia en el dispositivo de tareas diferentes a través de una serie de narraciones en las que expusieron a la institución escolar como generadora de una gran parte de sus dificultades personales en el trabajo escolar.

Las instituciones se entienden aquí como configuraciones sociales que suponen un entramado de relaciones estables y estructuradas que se sostienen en el tiempo. Organizan una visión de la realidad mediante normas y roles que modelan el comportamiento de sus miembros. Lo hacen actuando como poseedoras de un saber disciplinario con el que ejercen presión modeladora sobre los sujetos para que se identifiquen con sus ideales normativos. Y a los *"a-normales"* se les aparta como *"anomalías"* que habrán de ser reparadas.

Desde ese punto de vista, el dispositivo de tareas diferentes funge en el sistema educativo como una forma de gestionar el sufrimiento bajo una apariencia de *"alivio",* separando a aquellos agentes que no se ajustan al orden institucional establecido. Esta dinámica se puede entender como una estrategia asistencialista que intenta repararles, pero sin abordar las causas institucionales de los problemas. Lo cual reviste importancia, ya que en sus narraciones las docentes manifestaron que experimentan dificultades subjetivas sobre todo

dentro del entorno laboral escolar, más que en otros aspectos de su vida externos a su trabajo. El sufrimiento que describen está vinculado principalmente a las complejidades de las relaciones humanas en el contexto escolar, que pueden llegar a ser intensamente dolorosas. Valga subrayar, entonces, la importancia de abordar las dinámicas internas de las instituciones educativas para mejorar las condiciones laborales y el bienestar subjetivo de las docentes.

En tal sentido, las historias compartidas por las docentes evidencian la necesidad de una concienzuda reflexión sobre el papel de las instituciones educativas en la generación y posterior gestión del sufrimiento psíquico, destacando la importancia de un enfoque que no solo apunte a *aliviar* los síntomas, sino a *transformar* las condiciones que los generan. Entonces, para desplegar una interpretación que siga a los hilos que hacen la urdimbre para el tejido de esa difícil trama de relaciones durante la trayectoria laboral en la institución escolar, nos enfocamos en cinco tópicos principales:

1.- La experiencia de aula.

2.- Las obligaciones formales del rol docente.

3.- Las manifestaciones sintomáticas.

4.- La sobre exigencia sin destino.

5.- La desvalorización que mueve al desaliento.

1.- *La experiencia de aula.*

Consideramos el aula como la unidad relacional más pequeña y específica de la acción pedagógica.

La pensamos como un espacio de interacción y socialización, donde se tejen prácticas e intercambios basados en las expectativas mutuas entre docentes y estudiantes. Sin embargo, desde una perspectiva institucional de cuño burocrático, el aula se ve como un lugar de cumplimiento de tareas reglamentadas, donde las docentes a menudo se sienten solas y presionadas. Esta situación puede generar un exceso de tensión y un efecto de encapsulamiento, solitario y doloroso. Como resultado, algunas docentes recurren a licencias médicas para escapar de una dinámica institucional que no aloja a su subjetividad. Tal actitud de retirada se puede interpretar como una protesta frente al poder institucional. De hecho, buscar la soledad es una forma básica de protegerse del sufrimiento. No obstante, un enfoque más positivo es el que propende a trabajar colectivamente para el bienestar de todos, utilizando la ciencia y la técnica en orden a mejorar las condiciones relacionales en el ámbito educativo.

2.- *Las obligaciones formales del rol docente.*

Las escuelas, aunque ya no tan extremas en su organización como las instituciones totales de antaño, todavía operan con relictos de estructuras jerárquicas que, en cierto punto, afectan a las docentes. En particular, el dispositivo de tareas diferentes que aísla a las no conformes, perpetuando la violencia institucional.

Ante esto, nuestra lectura del fenómeno sugiere un enfoque que favorezca la salud mental y la integración social, promoviendo un ejercicio pedagógico distinto en las instituciones educativas.

3.- *Las manifestaciones sintomáticas.*

En la institución escolar persiste una actitud que culpabiliza a las docentes por su malestar. Sucede, entonces, que las docentes consideradas *"anómalas"* son estigmatizadas y tratadas despectivamente, mientras que a las *"normales"* se las considera superiores a las otras. Este trato genera un ambiente hostil y alienante, donde las docentes en tareas diferentes resultan marginadas y se les atribuyen sus dificultades laborales a sus propios errores.

Esta dinámica refuerza el poder institucional, llegando incluso a provocar en las docentes síntomas psicosomáticos, también llamados de vulnerabilidad somática. En efecto, las docentes entrevistadas describieron diversos fenómenos de ese tipo (dolores cervicales, taquicardia, sudoración, jaquecas, etc.), mostrando cómo la vivencia no verbalizada se manifiesta en el cuerpo. Son fenómenos de orden propioceptivo, en el que la percepción propia sustituye a la del mundo exterior displacentero. Les dan a los sujetos una relación de certeza respecto de algo real, porque no dudan de las cosas que les pasan en sus propios cuerpos. Esto se debe a una falla en incorporar el mundo a través de significantes, dificultada por problemas institucionales en la operación con lo simbólico sobre lo real, impidiendo así un adecuado apalabramiento de lo sucedido en el trabajo.

4.- *La sobre exigencia sin destino.*

En los dichos de las docentes pudimos leer una suerte de errancia en el desierto, toda vez que el dispositivo de tareas diferentes no modifica su situación, ya que perpetúa un trato institucional agobiante. Un trato exigente que ni siquiera les ofrece esperanzas de remediar los males presentes. El hecho es que el sistema burocrático prioriza el mantenimiento del orden normativo institucional. Ignora las diferencias y silencia a las voces disidentes. En consecuencia, impide la elaboración comunitaria y la subjetivación de lo que les sucede a las docentes. Aumentando así su malestar.

5.- *La desvalorización que mueve al desaliento.*

Las docentes que expresaron desaliento y resignación no fueron pocas. Pues se sienten desvalorizadas. Imposibilitadas de apropiarse discursivamente de sus experiencias laborales. De conectar libidinalmente con su trabajo. El consiguiente desánimo, manifestado en tristeza y malhumor, viene a nutrir el descompromiso para mejorar las instituciones, ya que ni siquiera pueden participar de una reflexión conjunta sobre sus malestares. Nada más tienen que soportarlos con sus síntomas, con tal de poder seguir *perteneciendo* a un sistema en el que se procuran los medios materiales que necesitan para subsistir.

Los cinco tópicos nos permiten afirmar que las instituciones educativas sobrecargan a las docentes con múltiples exigencias difíciles de manejar. Por su parte, el dispositivo de tareas diferentes no ayuda a aliviar el sufrimiento de las docentes, sino que las separa de la dinámica institucional. Las presiona a adaptarse o dejar la institución. El único beneficiado es el sistema en sí al deshacerse de quienes no se le ajustan, en vez de ayudar a resolver los problemas que a diario enfrentan las docentes.

Implicaciones:

Identificamos dos aspectos principales:

1.- La lógica que subtiende al dispositivo de tareas diferentes.

2.- La forma institucional en la que se lo instrumenta.

1.- *La lógica que subtiende al dispositivo de tareas diferentes.*

El dispositivo de tareas diferentes está basado en una lógica asilar y segregante, que no resulta adecuada para tratar el malestar. En lugar de comprender a los sujetos, los aparta.

Este dispositivo debe alinearse con los enfoques comunitarios de la salud mental que forman parte de nuestro ordenamiento jurídico en la materia. Para desmontar modelos asistenciales y enfocarse en relaciones laborales que fomenten la inclusión y la participación social. En tal sentido, urge resignificar el dispositivo de tareas diferentes de tal modo que se evite la mera medicalización del malestar y se promuevan espacios de intercambio simbólico y socialmente constructivos en el ámbito laboral educativo.

2.- *La forma institucional en la que se lo instrumenta.*

La forma de transformar el dispositivo de tareas diferentes requiere comenzar por abandonar la lógica segregante para rearticularlo según una lógica incluyente. Esto supone adaptar los dispositivos institucionales a los sujetos, fomentando relaciones laborales basadas en la reciprocidad y la corresponsabilidad. En relación con eso, la evaluación institucional ha de ser un proceso comunitario desarrollado para comprender y mejorar las condiciones psicosociales de las docentes. Enfatizando la necesidad de llevar a cabo un aprendizaje organizacional continuo mediante la reflexión y la acción conjunta dentro de la comunidad educativa.

B.- ***Funcionamiento*** *del dispositivo de tareas diferentes:*

Valga comenzar no obviando lo obvio; esto es: que el funcionamiento de algo implica la interacción y coordinación de diversos componentes, articulados según una lógica subyacente. Al respecto, las docentes entrevistadas expresaron cómo los procedimientos administrativos, desde las primeras licencias hasta agotarlas y llegar luego a la Junta Médica para ingresar a tareas diferentes, funcionan según una lógica que afecta a su subjetividad de una manera tal que potencia su desamparo. Entonces, para interpretar eso nos enfocamos en cuatro tópicos principales:

1.- El modo estatal de proveer ayuda a las docentes en situación de padecimiento mental.

2.- El orden burocrático del Estado y el respeto.

3.- La seguridad social como sostén.

4.- El cuidado entre docentes.

1.- *El modo estatal de proveer ayuda a las docentes en situación de padecimiento mental.*

Observamos que el dispositivo de tareas diferentes es usado por el gobierno para gestionar docentes con problemas de salud mental como si fueran meros objetos. Las reifica y aísla, en vez de ofrecerles un apoyo comunitario adecuado. Además, en solitario, cada docente se las tiene que arreglar por su cuenta para enfrentar las dificultades que encuentran en el acceso a tratamiento psicoterapéutico debido a restricciones económicas impuestas por las obras sociales y prepagas.

La racionalidad económica agrava ese cuadro de situación al no brindar un reconocimiento adecuado de enfermedades laborales como la disfonía en relación con los riesgos psicosociales en el trabajo. Decimos que lo agrava porque así deslinda las responsabilidades del sistema educativo en cuanto tal respecto de la causación del padecimiento de las docentes.

2.- *El orden burocrático del Estado y el respeto.*

Interpretamos que el funcionamiento burocrático del dispositivo de tareas diferentes limita la participación de las docentes y dificulta el diálogo franco y abierto. A las docentes en licencia no se las escucha ni se las integra adecuadamente, sino que el sistema las excluye y las deja aisladas. Las estructuras burocráticas rígidas y la falta de flexibilidad contribuyen a que las docentes se sientan irrespetadas y desvinculadas de las comunidades educativas, sin ofrecerles herramientas para mejorar sus condiciones laborales o de salud mental. Lo cual constituye una falta de respeto, pues no se les hace lugar, sino que el funcionamiento segregativo del armazón burocrático del dispositivo las ausenta y, luego, les carga el mote de “ausentismo”.

3.- *La seguridad social como sostén.*

En las narraciones ofrecidas por las docentes entrevistadas pudimos leer que recurren al dispositivo de tareas diferentes para cuidar de su salud mental pudiendo asimismo mantener su estabilidad económica. Buscan esa solución porque las autoridades gubernamentales simplifican los problemas causados por el sistema y se los transfieren a ellas como si se trataran de problemas personales. Pero el costo de ingresar al dispositivo es que supone una renuncia a la carrera docente ya que las tareas asignadas no promueven el desarrollo profesional. Aunque el dispositivo les sirve a las docentes para aligerar una carga laboral que se les hace insoportable, en realidad las excluye y esteriliza en lugar de apoyarlas como red de seguridad en el trabajo.

4.- *El cuidado entre docentes.*

Pudimos interpretar que el cuidado mutuo entre docentes resulta clave para fortalecer a la comunidad educativa. Al respecto, cabe enfatizar la importancia de crear lazos sociales y condiciones laborales que promuevan la confianza y el apoyo entre colegas. Sin embargo, el dispositivo de tareas diferentes no facilita este tipo de cuidado ni promueve el desarrollo profesional de quienes lo utilizan. Pero experiencias como la organización de talleres sindicales muestran cómo la solidaridad entre pares puede transformar al dispositivo de tareas diferentes en un espacio de apoyo psicosocial. Lo cual nos permite subrayar la necesidad de diseñar políticas públicas que fomenten prácticas de salud mental comunitaria, basadas en la interdependencia y el reconocimiento mutuo en las comunidades educativas.

Implicaciones:

Los hallazgos destacan tres binomios en tensión al interior del dispositivo de tareas diferentes:

1.- Sobrecarga y aligeramiento.

2.- Exclusión e inclusión.

3.- Individualidad y comunidad.

1.- *Sobrecarga y aligeramiento.*

Interpretamos que el dispositivo de tareas diferentes impone una considerable sobrecarga burocrática para llegar a él y a cambio ofrece un aligeramiento temporal del peso material del trabajo escolar, pero desvinculando a las docentes de la comunidad educativa. O sea que no sirve al procesado de los efectos deletéreos de la sobrecarga laboral, porque nada más desacopla a las docentes de la trama comunitaria. Es decir que no opera conforme a criterios de salud mental comunitaria, sino tan solo como parte de una burocracia administrativa de carácter segregativo.

Lo que sucede es que el sistema educativo no se hace cargo de abordar los efectos negativos de la sobrecarga laboral. Entonces las docentes utilizan el régimen de licencias para apartarse del riesgo psicosocial, pero teniendo que afrontar un proceso burocrático muy largo, que incluye sucesivas licencias médicas extendidas y periódicas evaluaciones de la Junta Médica.

Por otra parte, el uso frecuente de las llamadas licencias *"psiquiátricas"* lleva el riesgo de acabar desdibujando la salud mental en el ámbito educativo al facilitar prácticas administrativas en ocasiones sin ética ni control. Lo cual conduce a sospechas generalizadas de fraude que vulneran a quienes realmente necesitan apoyo.

Además, la alta cantidad de docentes en licencia afecta económicamente al sistema, que enfrenta el pago doble a reemplazantes. Lo cual da pie a enconadas discusiones que podrían evitarse si los responsables del sistema educativo revisaran lo que provocan.

2.- *Exclusión e inclusión.*

Interpretamos que el dispositivo de tareas diferentes excluye del sistema educativo formal, pero da ocasión a nuevas formas de inclusión comunitaria.

Lo que observamos es que el sistema excluye a las docentes consideradas *"anómalas"* y, a su vez, algunas docentes se valen del dispositivo para autoexcluirse del trabajo. Pero el ingreso a tareas diferentes marca el fin de la carrera laboral, desactivando las habilidades pedagógicas de las docentes en licencia al hacerlas inutilizables. Esto sucede porque las excluye de la comunidad laboral etiquetándolas según lo que no pueden hacer, en lugar de reconocer y utilizar sus capacidades de una manera diversa, pero integrada. Si esto se revisara convenientemente, abriría la posibilidad de contar con ellas para cuanto menos ensayar nuevas formas de organización del trabajo escolar. Pero mientras persista la impronta segregativa y disciplinaria se seguirá llevando a que las docentes, enfrentadas a una organización escolar restrictiva, respondan ausentándose. Lo cual, desde una perspectiva psicoanalítica, se puede interpretar como un gesto de resistencia y transgresión… no censurable, sino analizable.

Lo que leemos en esto es que se requiere un enfoque ético que no se limite a reprochar las transgresiones, sino que explore cómo mediante esas acciones se ejerce resistencia frente a estructuras que limitan y disciplinan. Es que no se trata de doblegar a las docentes, sino de poder llegar a comprender lo que les hace padecer.

3.- *Individualidad y comunidad.*

Interpretamos que el dispositivo de tareas diferentes enfoca los problemas como si estos fueran individuales, pero también da ocasión a plantear el fomento de comunidades de apoyo entre las trabajadoras.

Lo que observamos es que el sistema educativo fragmenta el trabajo de las docentes en tareas diferentes. Porque las deja a la deriva, excluyéndolas de la planificación y organización del trabajo educativo. De ese modo aliena a las docentes, pues se les expropia su propio trabajo y experiencia colectiva. Este fenómeno no solo afecta la integración comunitaria y el bienestar mental, sino que también dificulta la posibilidad de que las docentes se reconozcan como productoras de conocimiento pedagógico. Lo cual provoca un sentimiento de desamparo y alienación, que a algunas docentes las lleva a replegarse en su individualidad, como una forma desarticulada de resistencia ante un sistema que las excluye de la concepción y organización del trabajo educativo. Otras, en cambio, resisten buscando comunidades de apoyo y colaboración entre pares. Este otro tipo de resistencia se manifiesta en docentes que, en lugar de retirarse al individualismo, buscan mantener una conexión con la comunidad educativa y luchan por ser reconocidas como participantes activas en la concepción y desarrollo del trabajo escolar. Y lo podemos observar en la creación de espacios de colaboración y apoyo mutuo, tales como talleres y centros pedagógicos, que fortalecen la salud mental y la cohesión grupal.

Resulta crucial el aceitar los modos de integrar a las docentes en todo el proceso educativo, para promover su bienestar mental y brindarles valoración como productoras de conocimiento pedagógico. En tal sentido, es necesario revisar las políticas públicas en orden a garantizar una implementación del dispositivo de tareas diferentes de manera tal que sirva para mejorar el apoyo entre todos los educadores. Porque la enorme masa de docentes que el sistema descarta representa una gran usina de conocimiento colectivo, pero desaprovechada.

C.- ***Organización*** *de las* ***relaciones*** *laborales:*

La forma en la que las docentes hablan sobre su relación con el trabajo y entre ellas, nos permitió destacar la importancia de las narrativas en la organización y dotación de sentido de lo que se hace en las escuelas.

Es que las narrativas no solo describen lo que sucede, sino que también crean significados sobre la realidad, pues no la reflejan, sino que la constituyen. Porque posibilitan la organización subjetiva del trabajo a la vez que promueven relaciones cooperativas dentro de la comunidad educativa.

El trabajo comunitario entre docentes es esencial para mitigar el malestar subjetivo, puesto que las dinámicas de cooperación y apoyo entre pares mejoran las condiciones para el bienestar. Es por eso por lo que nos enfocamos en los *procesos de relacionamiento* a partir de dos tópicos principales:

1.- Las narrativas sobre el *trabajo* escolar: la organización, las diferentes tareas y el bienestar laboral.

2.- Las narrativas sobre las *relaciones* laborales: la discriminación entre pares y el rol de los equipos directivos.

1.- *Las narrativas sobre el trabajo escolar.*

En los relatos de las docentes en tareas diferentes encontramos que la desorganización en el trabajo afecta su salud mental, particularmente en las más vulnerables, para quienes el peso de los desbarajustes deja marcas profundas en su psiquismo. Dicen sentirse solas, cansadas, agotadas, desbordadas, enojadas y sin capacidad para tomar decisiones que mejoren su situación. Es más, perciben el desarreglo como una forma de maltrato que les impide gestionar adecuadamente su trabajo diario y apropiarse discursivamente de él.

El malestar resultante se manifiesta en un creciente fastidio y pesadumbre que, en ocasiones, incluso lleva a algunas docentes a adoptar estrategias de afrontamiento inadecuadas. Algunas prefieren que una autoridad les indique qué hacer y punto, debido a que ya no saben qué hacer para resolver las dificultades que encuentran para organizarse por sí mismas. Otras, en cambio, optan por trabajar menos sin que se note demasiado, para protegerse de los efectos deletéreos de la desorganización escolar. Esa situación se agrava cuando las diferentes tareas que se les asignan no resultan significativas para nadie, lo que refuerza el sentimiento de desesperanza y desinterés. En definitiva, lo que experimentan es una desconexión afectiva para con la escuela, dado que allí es donde se sienten impotentes y sin reconocimiento ni empatía por parte de los demás.

Sin embargo, también se mencionan experiencias positivas dentro del dispositivo de tareas diferentes.

Hay escuelas en las que a las docentes se les da el marco conveniente para que encuentren la posibilidad de reorganizarse y revalorizarse en su rol; por ejemplo, mediante el mutuo apoyo y asesoramiento que brindan a sus compañeras de trabajo. Estas formas de interacción resultan reparadoras, puesto que ayudan a regular los lazos sociales. Ofrecen una alternativa a la desgraciada realidad previa, permitiendo a las docentes hacerse presentes en un escenario laboral en el que pueden desempeñarse de un modo aligerado.

En suma, las narrativas de las docentes en tareas diferentes revelan la complejidad afectiva de su experiencia laboral, destacando la necesidad de descomprimir la presión laboral y promover formas más saludables y colaborativas de trabajar en las escuelas.

2.- *Las narrativas sobre las relaciones laborales.*

Sobre las dificultades que encuentran las docentes en tareas diferentes respecto de sus relaciones laborales, también hay que señalar que con frecuencia son estigmatizadas y menospreciadas por sus colegas. De ahí los

esfuerzos gremiales por introducir modificaciones en la estructura normativa, de manera tal que brinde reglas claras para el dispositivo de tareas diferentes, en orden a promover una inclusión efectiva y digna en el entorno educativo.

Si interpretamos la problemática relacional desde un punto de vista psicoanalítico, valga entonces enfatizar la importancia del amor sublimatorio en el trabajo, dado que el reconocimiento y la valoración resultan fundamentales para el bienestar psicosocial de las docentes. En tal sentido, cabe reconocer a aquellos equipos directivos que promueven una inclusión genuina, trabajando activamente contra la discriminación.

Queda en claro, entonces, que la construcción de grupalidad mediante el trabajo colaborativo emerge como un objetivo *clave* para mejorar las condiciones laborales y fortalecer el sentido de pertenencia en las escuelas.

Implicaciones:

La interpretación de los hallazgos nos llevó a tomar en consideración dos conceptos clave:

1.- El *cuidado* mutuo.

2.- La *integración* sociolaboral de las docentes con dificultades.

En la literatura pedagógica contemporánea los conceptos de *cuidado* e *integración* son tratados con frecuencia, pero respecto de los estudiantes; sin embargo, aquí los abordamos con relación a los educadores. Es comprensible que el foco se ponga en los estudiantes, ya que el trabajo educativo se centra en ellos para ayudarles a ingresar en el mundo de la cultura, pero los adultos no pueden ofrecerles ayuda si antes no son capaces de ayudarse entre ellos mismos. Por eso primero deben organizarse con responsabilidad en la comunidad de trabajadores.

Que los adultos se cuiden y se integren entre sí no depende simplemente de la voluntad de cada uno, sino que requiere de un adecuado ordenamiento de las relaciones en la comunidad educativa. En tal sentido, el reflexionar sobre cómo las docentes se tratan entre sí es crucial para promover un ambiente laboral más justo y solidario, que resulte coherente con un trabajo de transmisión cultural que consiste en hacerle espacio a cada nueva generación para su ingreso en el mundo de la cultura.

1.- *El cuidado mutuo:*

El cuidar a las docentes en tareas diferentes tiene que ver con brindar apoyo y reconocimiento a las compañeras de trabajo que realizan unas actividades distintas que las de las demás, valorando su contribución a la comunidad. En tal sentido, no consiste en cuidar algo así como una gestualidad bondadosa, sino con poder captar que el cuidarnos mutuamente es de suma importancia en tanto que trabajadores de la transmisión cultural. Porque es pertinente hablar

de transmisión cultural cuando adrede se cultiva un ambiente laboral en donde se practiquen relaciones de respeto y solidaridad entre todos los miembros de la comunidad educativa, fortaleciendo así la capacidad colectiva para trabajar juntos.

Entonces, para captar la hondura del cuidado del que estamos hablando aquí, hay que comenzar distinguiendo entre las simples relaciones y las relaciones vinculares. Es que, por definición, todas las relaciones conectan puntos, pero las de tipo *vincular* convocan procesos psíquicos complejos, en los que se articulan representaciones y afectos. Lo cual es fundamental en contextos educativos, porque de las relaciones vinculares depende la *aptitud* de los sujetos para la cultura. En tal sentido, un entorno relacional adecuado en el trabajo influye en y es influenciado por los sujetos, ya sea de manera positiva o negativa. Dicho de otra manera: nos hace y lo hacemos. Por lo tanto, abordar la dinámica laboral desde una perspectiva ética y política (relacional) es muy importante, más allá de un enfoque meramente técnico y normativo. Interpretamos, entonces, que el cuidado mutuo entre docentes implica reconocer y valorar las diversidades subjetivas como un activo para construir vínculos laborales significativos. Lo cual requiere un compromiso colectivo para sostener un ambiente de convivencia democrática.

Ese tipo de convivencia en un ambiente educativo implica repensar el dispositivo de tareas diferentes desde la perspectiva de una *"pedagogía de la ternura".* Es decir, una perspectiva que promueva el cuidado mutuo y rechace la indiferencia y la crueldad. Es que la noción de ternura, entendida como proceso ético y político, refiere a la circulación de la palabra para la creación de relaciones propiamente humanas, basadas en la *empatía* y el *miramiento*. Relaciones en las que el otro no nos es indiferente, sino que es tenido en cuenta. En efecto, un vínculo tierno (cuidadoso) es aquel que está atento al miramiento por el otro. Desde un punto de vista psicoanalítico, podemos destacar como efecto de estructura que el responder a las necesidades del otro es lo que a los sujetos les permite transformar sus quejas en mensajes. De ahí que podamos pensar la empatía como una forma de responsabilidad en la comunicación, gracias a la cual se va restando algo del trato al otro como mero objeto del goce de uno mismo. Así se va construyendo al otro como tal, recibiéndolo como a alguien distinto, con necesidades diferenciadas de las de uno mismo. Es que solo el *desdoblamiento* (entre uno mismo y el otro) es la fuente de toda constitución posible de un sujeto ético. O sea que este surge del poder llegar a reconocer a los demás como semejantes, empezando por los más vulnerables (como uno mismo lo ha sido). Por ese camino es posible pasar de las formas crueles de relación, hacia la puesta en acto de unas actitudes en el trato entre compañeras de trabajo que en verdad protejan la aptitud para la cultura que se pretende transmitir, fomentando así un ambiente laboral respetuoso. Además, téngase en cuenta que la educación es primeramente testimonial.

Como se podrá apreciar en lo dicho hasta aquí, este no es un asunto de mera gentileza y buenas apariencias. Como si nada más se tratara de guardar las formas en el trato. Lo que interpretamos aquí es que se trata de poner al Otro en función mediante la producción de actos empáticos y de miramiento por los demás, para así poder sostener una convivencia en el trabajo escolar a la que genuinamente podamos denominar como democrática. Es que entendemos por tal un relacionamiento basado en la *hospitalidad*. Asentado en la capacidad de recibir al otro diferente de uno. Pero en esto tampoco se trata de voluntades individuales, como ya hemos dicho, sino de procesos que requieren del compromiso comunitario en el despliegue de una lectura deconstructiva de lo que hay de mortificante en el dispositivo de tareas diferentes. Una lectura llevada a cabo por una comunidad de hablantes hospitalarios, dispuestos a acoger y acompañar las trayectorias laborales de sus *compañeras*. Ese es un proceso que implica la escucha activa y el diálogo constante para construir juntos las mejores opciones que sirvan a la promoción de una escuela cada vez más inclusiva.

2.- *La integración sociolaboral de las docentes con dificultades.*

Al hablar de integración sociolaboral destacamos la importancia de *humanizar* las relaciones laborales con las compañeras en tareas diferentes. Según nuestra interpretación del material en análisis en esta investigación eso significa, en primer lugar, que las prácticas democráticas son aquellas que hacen de la escuela un lugar de *bienvenida*; esto quiere decir que los enfoques dialogantes y participativos deben prevalecer por sobre los meramente gerenciales y técnicos. Porque de lo que se trata es de *vitalizar* la convivencia laboral entretejiendo narrativas sobre lo que les sucede a las docentes, lo cual requiere de paciencia y tolerancia para abrirse a escuchar e interpretar lo que funciona en la disfunción. Es que, aunque sus relatos se escuchen narrados en primera persona, las causas de su ingreso al dispositivo de tareas diferentes remiten a elementos de orden estructural en el sistema educativo y no solo a vicisitudes coyunturales referidas a sus vidas privadas. En consecuencia, la gestión institucional ejercida desde un enfoque de cuidado mutuo exige el despliegue de políticas de acompañamiento, apoyo y orientación, para promover la inclusión sociolaboral de las compañeras más vulnerables. Lo cual precisa de la participación de toda la comunidad educativa. Porque el cultivo de la convivencia democrática se nutre del principio de *corresponsabilidad grupal,* que consiste en hacer lugar al protagonismo de todos los agentes, incluso el de las docentes en tareas diferentes.

Cuando en la organización del trabajo escolar no se atiende a la integración sociolaboral de las docentes en tareas diferentes, entonces el tránsito por el dispositivo hace que la vida laboral se les torne amarga e incierta por sometimiento al imperio de un orden inmanejable y expulsatorio.

> Valga puntualizar que el trabajo es muy importante para el cuidado de la salud mental de las docentes, dado que es un acto social que involucra las aspiraciones y proyectos de los sujetos con relación a sus semejantes. Precisamente, el trabajo es el despliegue de un horizonte de expectativas, que se realiza ahí donde es posible la inscripción de lo singular dentro de una trayectoria colectiva. Pero si nada más permanecen en las escuelas *"desactivadas"* en unas tareas diferentes que no se integran a la trama comunitaria, entonces la existencia laboral de esas docentes se va desintegrando por efecto del tironeo entre un pasado amputado, un futuro diluido y un presente abrumador. Lo cual, como es obvio, no tiene nada de saludable.

D.- *Revelaciones sobre el **sistema** educativo:*

Las críticas que las docentes en tareas diferentes le hicieron al sistema educativo en su conjunto nos permitieron mirar al dispositivo como a un observatorio de problemas estructurales más amplios que afectan a su bienestar en el trabajo. Lo que consideramos es que el malestar subjetivo señala en dirección a dificultades sistémicas que se deben abordar. Es que el dolor que expresan las docentes con motivo de sus condiciones laborales no solo da cuenta de sus propios problemas particulares, sino también estructurales.

Para captarlo hay que tener en cuenta que las dolencias subjetivas son palabras no dichas, porque han sido silenciadas. En tal sentido, interpretamos que para poder hacer con lo no dicho se requieren acciones que promuevan en el trabajo unas dinámicas de diálogo y participación de las docentes en lo referido a la reconfiguración de sus propias prácticas laborales. Porque lo más saludable es que se diga lo que no anda en la escuela, lo que duele… ya que el dolor psíquico del sujeto particular no está separado del *dolor social* del *sujeto colectivo;* es decir, de la pertenencia de las docentes, en tanto que sujetos de derechos, a una comunidad de trabajo. En concreto, esto significa que las docentes en tareas diferentes se puedan reconocer como productoras de lo que hacen en su trabajo. Lo cual orientó nuestro análisis hacia las relaciones *solidarias* entre docentes y funcionarios ministeriales y compañeras de trabajo, abordadas desde la noción de *justicia social*, como envés del desamparo.

Para eso reflexionamos en torno a dos tópicos:

1.- Salud mental e *inclusión* social. Relaciones de justicia entre gobernantes y trabajadores de la educación.

2.- Salud mental y *cooperación* social. Relaciones de justicia entre trabajadores de la educación.

1.- *Salud mental e **inclusión** social.*

Comenzamos explorando las condiciones laborales y la salud mental de las docentes en tareas diferentes a partir de sus diversas percepciones sobre los funcionarios del ministerio de educación. Por un lado, algunas docentes criticaron la actuación de los funcionarios tildándolos como distantes y burocráticos, e incluso

describiendo al sistema como deshumanizado y negligente para con la salud mental de las docentes. Por otro lado, reconocieron y valoraron a aquellos funcionarios que mantienen un diálogo abierto y colaborativo, que promueve un ambiente de confianza y respeto.

Observamos que esa diversidad de percepciones se enmarca en un contexto más amplio de transformaciones en las políticas sociales desde finales del siglo XX, con un movimiento hacia el neoliberalismo que debilitó el rol del Estado benefactor y reconfiguró las relaciones sociales. El resultado fue que acabó afectando significativamente la solidaridad social y la atención a la salud mental, desplazando responsabilidades hacia lo individual y erosionando las redes comunitarias de apoyo.

En definitiva, nuestra interpretación subraya la importancia de repensar las políticas públicas para incluir y apoyar efectivamente a las docentes en tareas diferentes, brindándoles una atención más humanizada y colaborativa.

2.- *Salud mental y **cooperación** social.*

Llegados a este punto reflexionamos sobre la salud mental y la cooperación social en el contexto del trabajo docente, explorando cómo la *solidaridad social* desplegada a partir de los gremios y de las mutualidades, puede contrarrestar los efectos negativos de la exclusión de las docentes en tareas diferentes.

Lo hicimos considerando que las narraciones de las docentes resultaron reveladoras respecto del sistema educativo, a sabiendas de que el dolor coloca al sujeto en una posición estructural de dependencia del Otro en tanto que estructurante. Lo cual trasuntó en varias expresiones de las docentes en tareas diferentes, pero sobre todo al definirse a sí mismas como *"la anomalía de otra anomalía".*

Para darnos a interpretar eso, comenzamos señalando que el Estado moderno occidental se creó para oficiar como reductor de las incertidumbres y productor de la seguridad de los ciudadanos al garantizar sus derechos. Luego describimos el progresivo corrimiento del Estado benefactor ante el avance del Estado economicista, que llevó a estigmatizar a quienes necesitasen apoyo. A su vez, contrastamos la visión occidental con la oriental respecto a la dependencia y la solidaridad, señalando que en la primera la dependencia se considera infamante, mientras que en la segunda es valorada como parte de las relaciones propiamente humanas. En tal sentido, en nuestros lares resulta característica una deriva de índole punitiva y degradante sobre de los dispositivos gubernamentales de asistencia a quienes necesitan de otros. Porque a la dependencia se la empareja con la vergüenza. Sucede entonces que las docentes en tareas diferentes resultan censuradas y excluidas de la vida escolar, siendo tildadas como parásitos del sistema. Pero, en atención a las palabras de las docentes entrevistadas, consideramos que una dependencia separada de la vergüenza, al modo oriental, da pie a pensar en dispositivos en los que las personas necesitadas de ayuda puedan *"controlar las condiciones"* en las que ven (su situación) y son vistas (por los demás). Dispositivos en los que no tengan que sentirse humilladas por exponer su dependencia a la vista de una cultura que las

sancionará por débiles. Esto nos parece importante porque, de lo contrario, ocurre que muchas docentes temen pedir ayuda y por eso permanecen mal soportando un trabajo que no controlan.

El consiguiente impacto negativo en la salud mental de las docentes en tareas diferentes se debe a la exclusión social y a la falta de reconocimiento que suscita el tener que enfrentar una mirada cruel y estigmatizante que empuja a la vergüenza y la autoexclusión. De hecho, en sus narraciones las docentes en tareas diferentes se describieron como un descarte del sistema enviado al basurero como por un tubo.

Interpretamos eso valiéndonos de la metáfora lacaniana sobre el basurero. Utilizamos la analogía del muladar para ilustrar cómo la sociedad trata a aquellos que considera como desechos o restos. Mediante esa analogía reflexionamos en torno a la segregación y eliminación simbólica; es decir, alrededor del modo en el que la sociedad amputa de sí a aquellas personas que no encajan en su ideal de productividad y autosuficiencia.

Esto nos pareció relevante con relación a que la civilización se juega en si acaso la sociedad, en la actual fase neoliberal del capitalismo, es capaz (o no) de recuperar los restos que separa de sí.

De ahí la importancia de atender a las cloacas del sistema, para leer en ellas el tipo de discurso capitalista que permea los dispositivos en nuestras instituciones, y avanzar haciendo otro discurso a partir de lo que se lee. Un discurso alterno, que redefina la *"autonomía"* como capacidad para establecer unas respetuosas relaciones de interdependencia. Ya que la autonomía no se logra compitiendo hasta tirar al otro a la basura, sino cooperando, conectándose con los demás. Lo cual orientó nuestra reflexión hacia la *solidaridad* como clave de interpretación con la que repensar el dispositivo de tareas diferentes en orden a contrarrestar las dinámicas de exclusión. A su vez, esto nos llevó a destacar la importancia de la *organización* solidaria entre trabajadores, destacando el papel crucial de los sindicatos en la promoción de la solidaridad. En efecto, estos espacios son los que ofrecen apoyos para contrarrestar la marginación y fortalecer el sentido de comunidad. Porque en ellos las docentes excluidas al interior del sistema se pueden organizar para abonar la cultura y resistir a las políticas que alimentan los procesos de exclusión, generando conocimiento sobre su propio trabajo y las condiciones en las que se desarrolla. Por ese camino la solidaridad se puede venir a construir como respuesta colectiva a la exclusión, promoviendo un ambiente laboral más saludable y sostenible.

Es que, como ya hemos mencionado en reiteradas ocasiones, ese es el modo de funcionar en el campo de la salud mental comunitaria: mediante una red de pequeños servicios locales *"alternos"* donde, con la participación de la comunidad, se planifican acciones locales para la atención de las necesidades específicas de cada comunidad.

Implicaciones:

Lo que surgió del análisis realizado es que urge identificar y abordar las barreras institucionales para mejorar las condiciones laborales y promover el bienestar integral de las docentes.

Las experiencias narradas por las docentes entrevistadas revelaron que el sufrimiento psíquico en el trabajo puede orientar reflexiones sobre las tareas diferentes consideradas como un dispositivo de acción política. Empezando por entender que tomar en cuenta el sufrimiento ayuda a comprender las condiciones que lo generan. En otras palabras, el enfoque propuesto busca abrir perspectivas más allá de las idealizaciones, permitiendo ensayar nuevas prácticas laborales en cada escuela, de modo acorde a su situación particular.

En tal sentido, se destaca la importancia de situar y problematizar el discurso en el que se basan las acciones educativas, ya que el orden discursivo en el que se está es el que determina lo que se puede decir y hacer en la práctica diaria. Es por eso por lo que el papel en el sistema de un dispositivo como el de tareas diferentes, que históricamente funcionó segregando a un porcentaje significativo del personal docente, debe ser repensado y transformado.

Transformar este dispositivo al interior del sistema educativo, tiene que ver con instrumentarlo sirviéndose de experiencias pasadas como la del *"Centro de Colaboración Pedagógica"* en la Regional VI, para venir a crear espacios alternativos (heterotópicos) dentro de la arquitectura institucional. Esta transformación enmarca el dispositivo en un cambio de paradigma hacia la salud mental comunitaria, que busca integrar las experiencias subjetivas de los docentes en la organización del trabajo escolar, evitando su estigmatización, promoviendo nuevas formas de cuidado mutuo y de reflexión crítica que sirvan a la producción de un conocimiento pedagógico apropiado; es decir, debidamente situado.

Del análisis también surge que el camino a transitar es posible mediante pequeños pasos replicables y sostenibles a nivel comunitario, orientados a mejorar las condiciones laborales y el bienestar de los educadores. Esto es, sin esperar soluciones milagrosas o cambios drásticos desde arriba, sino construyendo desde las bases para reinventar prácticas educativas a partir de las experiencias y conocimientos de quienes las viven a diario en las aulas reales.

En conclusión, este itinerario interpretativo que transitamos en cuatro grandes pasos (abordaje institucional del malestar, funcionamiento del dispositivo, organización de las relaciones laborales y revelaciones sobre el sistema educativo) proporciona una visión integral sobre cómo las dinámicas institucionales, las relaciones laborales y las políticas educativas impactan en las docentes provocando el montante de aflicciones que pavimenta el camino hacia el malestar subjetivo. De ahí que las *recomendaciones* que se pueden derivar del

análisis apuntan a mejorar la salud mental del colectivo, en el preciso modo de fortalecer el apoyo entre colegas, y esto en orden a transformar las condiciones laborales con atención a la singularidad de cada lugar de trabajo.

Finalmente, abrimos una **DISCUSIÓN** sobre los resultados generales del análisis. En ella se evidenció que las docentes en tareas diferentes enfrentan un notorio desamparo institucional y condiciones laborales adversas. Por eso se criticó la respuesta burocrática y, desde un enfoque psicoanalítico, se propusieron otros modos de abordar el malestar subjetivo, promoviendo políticas más inclusivas de las docentes que el sistema segrega al interior de sí mismo. En tal sentido, se destacó la necesidad de reformular las prácticas institucionales para con las docentes en tareas diferentes. Esto en orden a servirse del dispositivo como instrumento de mejora de las condiciones para el bienestar personal y laboral de todas las trabajadoras de la educación. Lo cual es de suma importancia, en definitiva, para lograr arreglos adecuados en los procesos de transmisión cultural que se pretenden operar mediante las escuelas respecto de la población destinataria del servicio educativo.

Lo que hicimos fue desplegar esa discusión sobre los resultados dándole un giro interpretativo a lo visto hasta aquí en las narraciones de las docentes. En ese marco, argumentamos sobre estos tres puntos:
1.- Amplitud del impacto de los hallazgos.
2.- Importancia de los resultados para el campo educativo.
3.- Apreciación de los desafíos encontrados y nuevas líneas de investigación.

1.- *Amplitud del impacto de los hallazgos*.
En términos de integración socio-laboral, las docentes manifestaron un apretado ensamble entre su salud mental y su experiencia de trabajo en el dispositivo de tareas diferentes. Hablaron acerca de cómo la falta de un adecuado sostén institucional acentúa el desamparo. A eso lo interpretamos como un proceso complejo en el que las docentes se encuentran mortificadas por un sistema que las pone en tensión y así las obliga a tener que procurarse formas aligeradas, aunque cuestionables, de lidiar con su situación. Por consiguiente, desde una perspectiva psicoanalítica, consideramos que, si en vez de cuestionar se comprendiesen las conductas de las docentes, entonces se encontraría en sus comportamientos la clave para la resolución del problema de incremento de las licencias y esto, a su vez, de un modo coherente para con el trabajo de transmisión cultural que se hace en las escuelas.
Para captarlo hay que tener en cuenta que, tanto las docentes como los estudiantes, son *hablantes*. Con eso queremos decir que sus experiencias se realizan en la relación *entre* la carne gozante y la materia significante. Pero la relación entre el goce del cuerpo y el lenguaje no es de *conjunción*, sino de *disyunción.* O sea que no hay relación proporcional, y por eso se requiere de artificios o *suplementos* para poder articular conjuntos

distintos, que no son *complementarios*. Precisamente, la cultura es el artificio inventado por las comunidades de hablantes para manejar los goces. Artificio ante el cual los sujetos particulares adoptan diversas posiciones subjetivas.

A su vez, en tanto que dispositivo inventado para operar la transmisión cultural, la escuela funciona como *"máquina antropogénica"* al interrumpir las rutinas domésticas y fomentar nuevas posiciones subjetivas.

Se trata de una maquinaria que se supone dispuesta para promover unos posicionamientos que les permitan a los hablantes inventar maneras de manejarse para con el goce mortificado por el significante. Manejarse en la cultura, sin aislarse del lazo social en el individualismo. Para lograr eso, el goce tiene que poder pasar al lenguaje creando un broche que *suplemente* la no relación. Este pasaje es una experiencia de *"encarnación"*, que involucra al cuerpo en la práctica diaria más que en la identificación con significaciones ideales. Por eso pensamos en que la formación de suplencias y conectores para que el goce pueda pasar al lenguaje requiere *pragmatismo*. Una actitud pragmática que se realice en una estructura conversacional y democrática. En tal sentido, un dispositivo educativo es pragmático cuando permite que los miembros de la comunidad escolar puedan hacer juntos unos arreglos que les resulten aceptables para tratar sus goces. Es decir que las buenas prácticas educativas son aquellas que surgen desde abajo. Desde la trama convivencial en la *"polis"*, para desplegarse haciendo *"socius"*.

Lo que interpretamos es que esa dinámica es la que debe impregnar las relaciones laborales entre docentes, promoviendo un *"tiempo vacío"* (eso significa *"scholé"* en griego) para articular con otros un decir propio.

Un decir pragmático, que sea capaz de producir significaciones que ayuden a los sujetos a comprender lo que hacen en su trabajo para posicionarse en él de un modo adecuado, placentero.

El punto clave es que una comunidad de trabajadores de la transmisión cultural que entiende lo que hace, es aquella que se organiza de una manera tal que sus miembros puedan realizar colectivamente lo que pretenden que hagan las nuevas generaciones de cuya educación se ocupan. Sin embargo, las narraciones de las docentes en tareas diferente muestran que la institución escolar no logra tratar los goces de manera apropiada. En el dispositivo de tareas diferentes se nota que no anda el modo institucional de tratar lo que no anda en la escuela. En consecuencia, los goces de las docentes no pasan al lenguaje mediante el cultivo de los lazos sociales en el trabajo. Por el contrario, se empantanan y estancan en un sinnúmero de figuraciones imaginarias asaz mortificantes, no alcanzando una apropiada elaboración simbólica. Por eso sucede que algunas buscan evadirse mediante licencias, disfrazándose de diversas formas (que no hacen lazo) para poder gozar permaneciendo en el sistema mientras lo transgreden.

Encuentran así la manera de *"ausentarse"* del sistema, pero esas estrategias no permiten una transgresión sostenible, ya que la pretensión de alcanzar un goce sin límites es una ilusión que siempre acaba chocando con las barreras estructurales del sistema. Entonces, aunque logran permanecer físicamente en la escuela y conservar su salario, se encuentran ahí desfazadas de la comunidad, desconectadas y desactivadas, sin contar

con espacios de elaboración que les permitan manejar su goce de manera productiva. Es decir, inventando juntas unos suplementos para la no relación, en orden a poder hacer el trabajo de otro modo.

Están como desescolarizadas en el edificio escolar. Expulsadas hacia adentro. Doblemente accidentadas por la relación que no existe: a) fracasando en sus propios intentos y b) padeciendo el mal encuentro con un sistema que nada más se enfoca en el control burocrático de lo que denomina *"ausentismo"* y, encima, sospechándolas de fraude laboral. Este enfoque policial no aborda los aspectos vitales del problema e ignora las relaciones sociales en el trabajo, dejando a las docentes solas y vulnerables. Lo cual incrementa el desamparo y el aislamiento. Así se evidencia que el principal problema no son las docentes en licencia, sino cómo el sistema aborda lo que no anda en el sistema mismo.

2.- *Importancia de los resultados para el campo educativo*.

Nuestras interpretaciones nos llevaron a pensar en que, si consideramos al dispositivo de tareas diferentes como un artificio específicamente ideado para poder *"cambiar tareas"* pudiendo permanecer dentro del sistema educativo, eso significa que haciendo pie en este dispositivo podemos ejercer una lectura *"diferente"* sobre el modo de tratar *"lo que no anda"* en la escuela. El punto es que en ese dispositivo se revelan con crudeza las dificultades organizativas que enfrentan las docentes en su trabajo. En efecto, las narraciones muestran que el dispositivo diseñado para introducir una diferenciación en las tareas tan solo resulta en una pasivización de las docentes. Lo cual las conduce a un estado de fatiga y malestar crónico, influenciado por la acumulación de presiones y dificultades laborales en las escuelas, tales como el hacinamiento y la falta de infraestructura y recursos, entre muchos otros factores. De hecho, las investigaciones médicas y los relatos de las docentes indican que la fatiga laboral se agrava a lo largo del año lectivo, afectando tanto su salud física como mental. Lo cual es congruente con las cifras que muestran un aumento significativo en las licencias médicas, especialmente aquellas relacionadas con problemas de salud mental, lo que resalta la necesidad de una intervención más efectiva y empática por parte del sistema educativo. Es decir que, en lugar de centrarse únicamente en la dimensión económica del problema, es crucial abordar la dimensión pedagógica y comunitaria del trabajo docente, partiendo desde el punto de vista de los sujetos padecientes. Esto implica reconocer y atender a la subjetividad de las docentes, proporcionando espacios para la elaboración colectiva de sus experiencias y malestares. Por eso destacamos como ejemplo la experiencia concreta que fue llevada a cabo por AMSAFE Rosario, donde se brindaron espacios de reconocimiento y elaboración colectiva para las docentes en tareas diferentes, lo que demostró ser beneficioso para su bienestar. La perspectiva abierta por esa experiencia nos permite destacar la importancia de crear un entorno laboral flexible y relacional, en lugar de insistir en uno estático y burocrático. Nos referimos a un escenario en el que sea posible una periódica reorganización del trabajo docente contemplando la variación y la movilidad en las tareas. Para brindarles a las docentes un mayor bienestar y una mejor calidad de vida. Ese cambio debe ser político y no meramente

técnico; es decir, enfocándose en la dimensión subjetiva y comunitaria del trabajo educativo. Habida cuenta que el trabajo de transmisión cultural es por definición un proceso comunitario que refiere a la producción de subjetividades. Por eso proponemos una perspectiva alternativa que, en vez de recurrir a controles biopolíticos orientados a castigar el *"ausentismo"* para reducir la cifra de licencias, se ponga el foco en descifrar lo cifrado, atendiendo a la descompresión de las docentes a través de nuevas formas de organización y apoyo comunitario. Al respecto, algunos puntos clave para tener en cuenta pueden ser:

- Adelantarse al problema de la fatiga y la pesadumbre *"nuestra"* de cada día, en lugar de reaccionar tarde con el recrudecimiento de los controles técnicos sobre los individuos y con las medidas punitivas contra el mal llamado *"ausentismo"*. Porque, en todo caso, lo ausente en la presencia técnica, es la dimensión política de la vida en común. Entonces, en lugar de dispositivos de control técnico, se necesita una desactivación técnica y una activación política, entendiendo a la convivencia política como la *forma poética* de desactivar los mecanismos de control (económico y biológico) para abrir nuevas posibilidades de uso de los dispositivos como el de tareas diferentes. Es que lo que se requiere es abrir vías al *"apalabramiento"* del goce, para que la palabra pueda tomar cuerpo y que el cuerpo tome la palabra. Vías para dar que hablar con otros en torno a lo que *"nos"* sucede, mediante una dinámica relacional que resulte efectiva y formalmente transmisible al lazo social.

- Repensar las políticas públicas y los dispositivos Institucionales. De manera tal que el dispositivo de tareas diferentes resulte apto como lugar de amparo para un *"hacer diferente"* con los goces mortificados por la infinidad de dificultades con las que las docentes se encuentran en el sistema educativo. Es decir, en un sistema que las presiona y, para colmo, las acusa de perezosas y *"ausentes"*. Lo que se necesita, entonces, es que el dispositivo de tareas diferentes sirva para *"hacer de otro modo",* en orden a disminuir el efecto de presión acumulada, valorizando el trabajo que hacen y promoviendo acciones de prevención, acompañamiento y asistencia. Esto incluye programas de salud integrales y unidades de atención primaria que incluyan a las problemáticas en salud mental, considerando a la escuela como unidad mínima de intervención. Porque la escuela permite una planificación de acciones a nivel capilar y comunitario, articulada según una *lógica de sujeto* orientada al cuidado mutuo y al reposicionamiento subjetivo de las docentes en la escena laboral.

- Considerar que el mero control burocrático, sin un abordaje del problema de fondo, tan solo naturaliza los riesgos psicosociales en el trabajo docente, agregando malestar y contribuyendo al incremento de solicitudes de licencia. Es decir que provoca lo que quiere evitar. Para colmo, el

discurso gubernamental tiende a culpar a las docentes individualmente por problemas sistémicos, mal utilizando el concepto de resiliencia para justificar la sumisión que les exige y para despolitizar el fenómeno. Pero ese es justamente el problema del mal llamado ausentismo docente: la ausencia del debate político sobre los malestares en el trabajo escolar. Por otra parte, cabe señalar que las licencias no son un abandono del trabajo, sino el ejercicio de un derecho de las trabajadoras. En todo caso lo que está echado al abandono es el debate político sobre las condiciones laborales que llevan a las docentes a solicitar licencias. Según palabras del Dr. Kohen:

> "*Desde el año 1992 comenzamos a estudiar e investigar la problemática de la salud y el trabajo docente participando en distintas instancias de investigaciones y debates, nacionales e internacionales. Sin embargo, nos queda la sensación de que cuando proponemos acciones con bases científicas ante los responsables de ejecutarlas, le estamos hablando a la pared."* [11]

- Replantear el diseño de las *"tareas diferentes"* en orden a concebirlas desde la perspectiva de la salud mental comunitaria, como un dispositivo capilar articulado según una lógica de sujeto y teniendo a cada escuela como unidad mínima de intervención. Es lo que interpretamos basándonos en las narrativas de las docentes con las que conversamos. En efecto, ellas testimonian con contundencia que hay que orientar la acción política en base a una reflexiva lectura del malestar, en vez de intensificar el control policial sobre lo que el sistema considera anómalo. Testimonian que las tareas diferentes tienen el potencial de producir efectos transformadores. Por eso pensamos en que desde la disidencia y la pluralidad de voces se pueden configurar *lugares diferenciales* que incomoden al poder y propicien transformaciones. En tal sentido, consideramos que el dispositivo de tareas diferentes puede constituir una *experiencia heterotópica* donde hacer presente el debate político que usualmente se *ausenta* respecto del malestar docente (cifrado, mas no descifrado) y, desde ahí, abrir senderos micropolíticos para la construcción democrática en la escuela. Hacerlo requiere vitalizar el dispositivo, en el preciso modo de interrumpir la inercia de la ortodoxia técnica del sistema. Interrumpirla desplegando una lectura disruptiva (*"khoral"*) que le dé cabida a lo que hasta ahora no tiene cabida en el orden precedente. Lo consideramos pertinente, dado que esa es una genuina experiencia *"de escuela"* (de *"scholé"*, en tanto que apertura de un *vacío eficaz*). Una experiencia democrática, que prescinde de las ortodoxas lógicas homogeneizantes, para hacer valer la herejía mediante el libre ejercicio de la palabra de cada docente, ejercida en un dispositivo adecuado.

[11] Disponible en: https://redaccionrosario.com/2020/02/15/paritarias-inseguridad-y-salud-docente/

> Es que es mejor que se digan esos afectos *"nuestros"* que, aunque se los quiera acallar, igualmente eclosionan en las contingencias del trabajo hasta acabar resonando en los cuerpos y resultar transcriptos en pedidos de licencias por salud.

3.- *Apreciación de los desafíos encontrados y nuevas líneas de investigación*.

En este último punto analizamos los resultados de nuestra investigación en relación con los desafíos emergentes en la época, dado que desocultan problemas estructurales en el sistema educativo respecto de salud mental y trabajo, y concluimos con una breve mención de posibles líneas de investigación derivadas de nuestro estudio.

Lo que observamos es que los desafíos contemporáneos impactan en las docentes, obligándolas a ejercer su labor en condiciones complejas que les demandan una gran inventiva para mantener la relación pedagógica entre docente, estudiante y objeto de estudio. En su trabajo enfrentan una sobrecarga que resulta en fatiga y desánimo, por la sobredeterminación de su rol. Con esto nos referimos a una discursividad sobrecargada que incrementa las responsabilidades de las docentes, acumulando sobre sus espaldas diversos roles como pedagogas, asistentes sociales, psicólogas, y más, sin una articulación adecuada. Sucede entonces que la mera sumatoria de funciones (adición sin elaboración) termina por afectar la trama relacional. La afectan generando situaciones de antagonismo que se escalan hasta alcanzar puntos de quiebre. Esto hace palmaria la necesidad de asumir con responsabilidad un análisis crítico del sistema educativo orientado a la reconfiguración de la práctica docente, en lugar de insistir en el endurecimiento de la estructura burocrática. Hay que discernir para elucidar lo que habla en el malestar de las docentes. Haciéndolo con el propósito de replantear la articulación de los elementos estructurales del sistema educativo en la realidad concreta de las escuelas. Teniendo en cuenta que la sobredeterminación estructural admite una variedad de efectos posibles y susceptibles de modificación acorde a los desafíos que vayan surgiendo. Porque la sobredeterminación no es lineal ni mecánica, sino un entrecruzamiento aleatorio y contingente de múltiples estructuras que no hacen relación, pero que se afectan de diversas maneras. Es decir que ninguna estructura es ni completa ni cerrada, pero todas se van haciendo presentes de modo único en cada uno de los diversos efectos que producen y estos, a su vez, inauguran nuevos entrecruzamientos estructurales.

Un sujeto es efecto de estructura. En su existencia subjetiva cada sujeto tiene chances de ejercer su estructura con estilo propio; es decir, inventando con pragmatismo los suplementos más convenientes para orientarse y así manejar las desproporciones y desafíos que se le vayan presentando en su mundo laboral. Por eso decimos que no ejercer la estructura resulta dañino y que ejercerla implica asumir desafíos. Esta tensión entre daño y desafío invita a un análisis prospectivo del sistema educativo, orientado a la construcción de un futuro más razonado y abierto a nuevas posibilidades.

El concepto de daño refiere a una percepción subjetiva de amenaza y pérdida de recursos debido a acciones ubicadas en los trazos del pasado. Lo cual puede hundir a las docentes en el discurso de la resignación. En cambio, el desafío implica una postura afirmativa y confiada, enfocada en el trazado de un futuro que oriente la movilización de recursos subjetivos para enfrentar problemas laborales cotidianos. Esta distinción es crucial ya que las docentes enfrentan múltiples problemas, como presiones de las familias y de sus autoridades escolares, carencias formativas, baja remuneración, y falta de respeto social, entre otros.

Lo relevante de esto es que la multiplicidad de desafíos cuestiona lo establecido, y da ocasión para imaginar un futuro diferente. Porque el hecho de que el proceso sea pragmático significa que está abierto a nuevas inscripciones subjetivas. Abierto a procesos más transformadores que acumulativos, y capaces de enfrentar las nuevas violencias simbólicas de la época que empobrecen la experiencia humana. Por ejemplo, el discurso neoliberal y tecnocrático, encarnado en figuras políticas como el Presidente de Argentina Javier Milei, promueve una visión mercantilizada de la educación y de la vida social en general, reduciendo la subjetividad a un mero *"capital humano"* al servicio del mercado. Inversión entre sustantivo y adjetivo, girando de la capitalidad del humano al capital que el mercado extrae de lo humano. Este enfoque antropológico reduccionista (que hace del humano un *automatón* del mercado) deshumaniza las relaciones sociales y educativas, desafiando a los trabajadores de la transmisión cultural (donde la *experiencia* humana es principal) a resistir y desarrollar un discurso crítico y una praxis que enfrente estas nuevas formas de hegemonía discursiva y control tecnocrático. Precisamente, la escuela debe ser un espacio donde reconstruir lazos sociales y comunitarios rotos, asumiendo los nuevos desafíos históricos. Esto implica atreverse a buscar nuevas salidas y formas de organización del trabajo escolar que permitan discernir y enfrentar los problemas contemporáneos desde una perspectiva más humana y solidaria, evitando caer en soluciones tecnocráticas (de cuño transhumanista) que menosprecian la carne y la subjetividad.

Lo que interpretamos es que, en un contexto de desamparo (de debilidad simbólica) la sobredeterminación estructural del trabajo docente se manifiesta subjetivamente como malestar *sobrante*. Este malestar es efecto de condiciones laborales sobrecargadas que deterioran la práctica educativa y la gestión institucional del malestar docente. En lo que respecta a la gestión del malestar docente, cabe señalar que el sistema burocrático se desentiende desechando a las docentes consideradas improductivas para el sistema, otorgándoles licencias médicas sin un enfoque comunitario en salud mental. Gestionar el malestar requiere organizar prácticas laborales basadas en las necesidades de las docentes y abordarlas mediante dispositivos grupales.

La perspectiva comunitaria no pierde de vista los desafíos de las nuevas formas de hacer síntoma y las ofertas terapéuticas actuales, que se caracterizan por su brevedad y rapidez. En tal escenario, es crucial el desarrollo de políticas públicas que respeten la subjetividad de la época. Desarrolladas en sentido contrario a la lógica

de mercado que tiende a reducir el espacio para la subjetividad. Reducción que sobre todo se observa en las clasificaciones psiquiátricas y en las ofertas psicoterapéuticas rápidas o en los tratamientos farmacológicos, que no consideran la singularidad del sujeto. Es que estamos en una época en la que el *imperativo de la prisa* reduce el tiempo para la escucha reflexiva y el discernimiento. Sin embargo, los que se necesitan en el sistema educativo son dispositivos versátiles que permitan la emergencia del *"síntoma social"*, ya que es en ellos donde se revelan los conflictos y las tensiones subyacentes en la comunidad educativa. Por eso estimamos conveniente el abordaje del malestar desde el psicoanálisis aplicado. Porque el psicoanálisis trasciende el consultorio privado y se inserta en instituciones públicas como las escuelas, con un enfoque que permite interrogar la influencia cultural en la subjetividad y acompañar nuevas formas de organización del trabajo docente que resulten adecuadas para reducir los efectos deletéreos de una mentalidad *"maquinal"* que no hace lazo y que, por carencia de semblantes que sustenten tramas solidarias, produce fastidio y pesadumbre, malhumor y tristeza. En cambio, desde una perspectiva psicoanalítica, resulta fundamental la creación de espacios de escucha y de circulación de la palabra en las comunidades educativas. En especial en esta encrucijada histórica en la que el *"mandamiento de eficiencia"* busca *"gerenciar"* el malestar de modo expedito y al menor costo. Pero en los dispositivos basados en un psicoanálisis aplicado la efectividad no solo se mide en términos empíricos (contrastando unos hechos con un *modelo* previamente establecido, para luego venir a cuantificar esa relación ideal), sino yendo al encuentro de las cosas mismas para ponderar la producción de transformaciones comunitarias (la singular posibilidad de accionar sobre la realidad laboral en cada escuela). Lo cual consiste en disponerse a las cosas de otra manera, por ejemplo, reciclando el ya existente dispositivo de tareas diferentes, repensándolo como una heterotopía en la geografía escolar. Para hacer diferente las tareas diferentes. Abriendo la posibilidad de hacer de otro modo. Ya que el dispositivo vigente no solo no reduce los malestares, sino que los incrementa. Además, está visto que los pedidos de licencia de larga duración, principalmente por salud mental, aumentan cada año.

Esto significa que los dispositivos educativos deben replantearse priorizando el crecimiento simbólico y la convivencia intersubjetiva por sobre la mera capacitación instrumental para funcionar según la lógica del mercado. En esto está en juego la diferencia entre *funcionar* (ser para… el mercado) y *existir* (para ser… en lo social). Es decir que implica gestionar el desajuste entre la organización ideal que la autoridad prescribe y lo real del trabajo escolar concreto, reconociendo siempre que trabajar no solo consiste en producir algún objeto útil, sino que también es un modo de transformarse a sí mismo. Sobre todo cuando el trabajo consiste en desarrollar procesos de transmisión cultural.

Entonces, a partir de lo analizado y considerando la apertura de nuevas líneas de investigación que podrían profundizar y ampliar la nuestra, propusimos las siguientes:

- *Gestión y organización de instituciones educativas:* Incluir a docentes en tareas diferentes en procesos de mejora e innovación, dentro de una política de cuidado laboral.

- *Derecho:* Rediseñar la normativa sobre estabilidad laboral, reubicación y salud mental de docentes.

- *Salud laboral en ámbitos educativos:* Comparar experiencias comunitarias en otras regiones y países.

Estimamos que estas líneas de investigación, entre otras también posibles, ayudarían a profundizar en el abordaje de aquellos problemas estructurales del sistema educativo que en el espacio escolar generan malestar subjetivo a las trabajadoras de la educación.

***

Llegados a este punto podemos afirmar que el tratamiento institucional del malestar subjetivo de las docentes, observable en el dispositivo de tareas diferentes, manifiesta que:

a) El sistema educativo no brinda acompañamiento y sostén subjetivo a los docentes, sino que potencia su experiencia de desamparo.
b) El modo institucional de tratar el malestar docente da cuenta de problemas estructurales en la organización del trabajo escolar.

Lo que nos parece relevante de esto es que da que pensar respecto del dispositivo de tareas diferentes como un espacio desde el que es posible hallar una salida comunitaria en pos del bienestar laboral de las docentes. Para poder captarlo y conceptualizarlo recurrimos al artículo de la filósofa colombiana María Cristina Toro Zambrano sobre *"El concepto de heterotopía en Michel Foucault"* (2018), pues consideramos que una mirada *"heterotópica"* es la que nos permite hacer visible lo que es invisible en la visibilidad del dispositivo de tareas diferentes. Lo cual es importante, toda vez que la visibilización de lo que pasa constituye un primer paso en el camino de las mejoras posibles. Para avanzar hacia nuevos recorridos por venir. Teniendo en cuenta, a su vez, que la realidad, lejos de ser un dato dado a percibir en lo real, es constituida discursivamente.
Entonces, parafraseando al referido artículo de Toro Zambrano, concluiremos este trabajo de investigación con las siguientes reflexiones sobre la potencia transformadora del dispositivo de tareas diferentes si se lo

mira como a una heterotopía: un tipo específico de espacio que, en su devenir histórico, abre la posibilidad de crear nuevos espacios con sus propias lógicas, donde acontezca un modo de ser y de hacer de otra manera. Para que algo efectivamente inaugural acontezca se requiere un *despliegue* en un espacio determinado. Precisa un cierto *emplazamiento* determinante de las prácticas efectivas que se realizan en ellos. Es decir, un espacio *relacional* conformado por la emergencia de una variedad de elementos físicos y discursivos que inicialmente se hallaban dispersos, nada más sucediéndose unos a otros, pero también con fuerza para influirse hasta confluir efectuando nuevas relaciones y configuraciones. En efecto, la confluencia de los elementos dispersos consiste en el poder de reunirse organizando *series* (mediante movimientos de cercanía y alejamiento) que establecen *regularidades* de las que se siguen unas *condiciones de posibilidad* para que la cadena pueda tomar forma y lugar encarnando así una *estructura* que fije las relaciones de un modo diferente al de aquella situación en la que se encontraba al principio. En esa dinámica lo que se pone en escena es un espacio regulado, pero que no se satisface tan solo con el orden, sino que busca hacer lo posible (en tensión con otros espacios) para emerger en la historia e imponer su estructura a lo concreto del mundo.

Esto significa que el comienzo de un proceso de reestructuración es una ruptura diferencial que se *localiza* cuando emerge materialmente en el curso de la historia. El *comienzo*, entonces, es el espacio abierto y disperso que se organiza como espacio *"topo-lógico"*.

La *lógica* relacional del espacio es una *"episteme"*: la configuración de unas relaciones convergentes, cuya regularidad hace que se agrupen significados y juegos de poder que organizan el espacio con criterio de posición. En otras palabras, la episteme estructura el espacio sistematizando las determinaciones más convenientes para que este se autorregule, se repita como un fractal y se mantenga *"iso-tópico"*. En tal sentido, la episteme instaura un saber, unas reglas, un discurso y una topología. De modo tal que ese poderoso conglomerado de información organizada haga efectivo el dominio de la episteme con miras a fungir como un patrón que sobredetermina las condiciones de existencia de los sujetos que habitan el espacio. Los sujetos que los habitan, entonces, son la forma efectiva de discursos, reglas y saberes que se articulan bajo un dominio de poder que los entrelaza en espacios que reproducen la relación sistemática de la episteme. Para lo cual *emplaza* a los sujetos particulares clasificándolos y asignándoles lugares y posiciones. Porque así es como el sistema de poder puede extender su dominio, circulando en las series ya conformadas y haciéndolas cada vez más densas.

Ahora bien, el emplazamiento de los sujetos implica que el poder distribuye el espacio social mediante prácticas de marcación y diferenciación. O sea que establece un marco que traza el límite entre los espacios internos (autorreferenciales) y los externos (contradictores). De esa manera se densifica lo idéntico separando y marginando lo distinto, como sucede en la escuela con las docentes en tareas diferentes.

Ambos espacios coexisten, pero el emplazamiento exterior (que sin estar afuera tampoco está adentro) orillea la episteme del emplazamiento interior, ya sea por exceso o por carencia de relaciones estructuradas. Como

quiera que sea, el emplazamiento da cuenta de la actualidad del entrecruzamiento de fuerzas que no pertenecen al mismo lugar, ya que el pretendido efecto de cierre de una estructura provoca la apertura de otra que, por excluida, se le opone y también produce efectos. Es que ningún orden es tan preciso que no haya siempre un resto que se le escape, como no-lugar, como pura distancia a partir de donde se empiezan a estructurar nuevas relaciones. Precisamente, gracias a la distancia que existe entre las cosas es posible la movilidad de acercamientos y alejamientos. La dinámica que permite que se conformen series que harán posibles la historia venidera.

La emergencia del acontecimiento, entonces, es siempre *actual*, puesto que no se ubica en un futuro que surja como resultado del proceso lineal de un sistema regular, ni en un pasado anterior al sistema vigente. Emerge inaugurando un juego relacional en el espacio vacío entre lugares heterogéneos y en tensión.

Es así como el comienzo de un acontecimiento se encuentra en lugares extraños. Ahí donde una relación de fuerzas se invierte. Ahí, donde se pone en acto la *dispersión* del contenido significativo de un sistema y donde *confluyen* con poder enunciativo otros elementos procedentes de diversos comienzos. Es decir, en otros lugares donde se cumple con la condición de rarefacción, de descompresión, de disminución de la densidad. Esos lugares *"otros"* son periféricos, ajenos, extraños, diferentes. Y se efectúan como un tipo de relaciones que contradicen a los emplazamientos. Tales son las utopías y las heterotopías. Porque ambas *"topías"* son exclusiones del sistema homogéneo. Son alteridades que pertenecen a otras historias.

a. Las utopías son emplazamientos sin lugar real. Son el no-lugar de lo no-realizado. Son una tópica conjetural que tienen la potencia de posibilitar la construcción del presente como horizonte de sentido, al instaurar una lejanía anhelada. Lo hacen espejando la situación actual, de manera invertida, para mirarla allá donde está ausente.

   Una utopía *"es un lugar sin lugar, que muestra lo que no es, pero refleja lo que se quiere ser, y posibilita habitar ese lugar que no es real, pero que configura el mundo físico, un lugar cuyo efecto es irreal y permite ser de otra manera más allá de lo que le presenta el mundo habitual y cotidiano, al cual se está sujeto"* (Toro Zambrano, 2018: 5). Es decir que los giros utópicos van creando nuevas condiciones para habitar el presente.

b. A diferencia de las utopías, las heterotopías son emplazamientos efectivos. Son estructuras localizables por fuera de los demás espacios a cuyo conjunto no pertenecen. *"Las heterotopías se forman con relaciones fracturadas de un sistema, por ello interrelacionan elementos que dentro de él serían imposibles de conectar, crean puentes entre una estructura y otra y hacen que sus relaciones constitutivas varíen, cambien y se contradigan. La heterotopía tiene lugar precisamente en el límite*

que ha excluido cualquier sistema o estructura regular, pero tiene la especialidad de tomar relaciones y elementos del sistema del cual fue excluida" (Op. cit.: 6).

O sea que los emplazamientos heterotópicos visibilizan de un modo diferente, en otra topología, el revés de las configuraciones del dominio de una episteme. En tal sentido, constituyen lugares en donde es posible ser, habitar y hablar de otra manera. Donde las utopías encuentran suelo para brotar en la historia. Porque, al situarse en los márgenes, los espacios heterotópicos como el dispositivo de tareas diferentes, ofrecen un horizonte crítico desde donde cuestionar y reconfigurar lo existente, reflejando la constante tensión entre lo establecido y lo posible en la construcción del conocimiento y de la subjetividad al interior del sistema educativo. Este análisis espacial de un dispositivo de segregación hacia adentro de las instituciones educativas proporciona una rica base para reflexionar sobre su potencial actual en los procesos de transformación del sistema educativo y en la configuración subjetiva de las docentes en tanto que trabajadoras de la transmisión cultural, específicamente mediante la producción de actos pedagógicos.

Analizando las narrativas de las docentes entrevistadas para esta investigación observamos en el dispositivo de tareas diferentes la presencia de los seis principios que, según Toro Zambrano (2018: 6-9) caracterizan a las heterotopías y que muestran cómo operan los *"espacios-otros"* dentro de las estructuras de poder.
A continuación, se enumeran esos principios señalando su funcionamiento e impacto en la configuración de la trama relacional al interior de los espacios regulados, como la escuela:

1. Generación de desvíos y crisis.

Las tareas diferentes, en tanto que heterotopías, son espacios que introducen desviaciones de la normalidad. Las cuales permiten ejercer una presión crítica sobre la episteme dominante del sistema.

- *Función de su emplazamiento:* Las tareas diferentes le sirven al poder gubernamental para ocultar docentes con licencia por salud mental que podrían desestabilizar el "normal funcionamiento" del orden institucional. A través de los registros de clasificación de las docentes marcadas como anómalas, estos espacios visibilizan el criterio con el que la episteme dominante determina lo que se debe excluir para preservar la racionalidad del sistema.

2. Funcionamiento cambiante.

Las heterotopías son espacios que sufren transformaciones a lo largo del tiempo debido a cambios en los discursos y estructuras de poder.

- *Función de su emplazamiento:* Originalmente las tareas diferentes surgieron como un dispositivo de importancia para asistir a las docentes enfermas y afligidas. Esto en la estela abierta por una lógica construida durante el siglo XIX a partir de las diversas formas de mutualidad. De hecho, en 1884 se organizó en la Provincia de Santa Fe y con filiales en varias ciudades, la *"Sociedad Unión del Magisterio"* que fue la primera agrupación santafesina de docentes orientada a la ayuda mutua entre maestras. Luego, en 1901 se creó en Coronda el *"Círculo del Magisterio"*, para organizar las acciones en reclamo por salarios justos y mejores condiciones de trabajo. Durante varias décadas se fueron multiplicando las *"Asociaciones de Maestros"* en diversas localidades de la Provincia, hasta confluir en 1928 en torno a dos entidades similares: la *"Asociación del Magisterio de Santa Fe"* (AMSAFE) y la *"Federación Provincial del Magisterio"*. En 1947 se adhirieron a la *"Unión Argentina de Maestros"* (UAM) y en 1973 participaron en la constitución de la *"Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina"* (CTERA). Finalmente, en 1983 AMSAFE obtuvo su personería gremial. A lo largo de todo ese recorrido histórico se observa el despliegue de una lógica orientada a articular el cuidado de las relaciones de solidaridad social. Relaciones de solidaridad que durante el siglo XX fueron asumidas como políticas públicas dirigidas a asegurar que el Estado benefactor garantice para los ciudadanos los debidos cuidados frente a los riesgos comunes de la existencia. Fue así como por resultado de las luchas políticas llevadas a cabo por los propios docentes, surgieron las leyes que regulan el trabajo docente. Comenzando por el Estatuto Nacional del Docente en 1958 (Ley Nº 14.473) donde se recogieron las aspiraciones históricas de los trabajadores docentes frente a las arbitrariedades preexistentes durante la fundación del sistema educativo. Esa Ley fue el modelo a partir del cual las Provincias desarrollaron sus propios estatutos. Lo que observamos es que el espacio de lo legal es, al igual que otros espacios, un lugar de lucha de los trabajadores. Las leyes son espacios donde se explicitan y objetivan las relaciones de poder en un momento histórico.
  La disputa continuó al compás del debilitamiento del Estado benefactor y del fortalecimiento del Estado economicista desde los años 80. Desde entonces se incrementaron los cuestionamientos al Estatuto, para modificarlo o incluso derogarlo, con especial foco en el régimen de licencias. En concreto, para rigidizar y limitar las licencias, acotando sus beneficios. Sin tomar en consideración que el mismo sistema es causa de muchas de las cuitas por las que se solicitan las licencias.

Además, hay que tener en cuenta que, en el caso de la docencia, se trata de un trabajo en el que todo lo vinculado con el bienestar psicofísico del docente afecta directamente al bienestar de los estudiantes.

El derrotero de cuestionamientos (entre económicos y morales) al régimen de licencias fue permeando al dispositivo de tareas diferentes hasta desvalorizarlo como a un lugar en donde relegar a las docentes o incluso olvidarlas. Lo cual refleja una visión meramente económica en su valoración social.

3. Provocación de contradicción.

Un heterotopo como el dispositivo de tareas diferentes yuxtapone en un solo lugar físico (en la escuela) varios espacios diferentes y en tensión (sistemas: educativo, sindical, sanitario, económico) creando una especie de microcosmos al interior del macrocosmos escolar.

- *Función de su emplazamiento:* Las tareas diferentes hacen que en un mismo escenario coexistan distintas coreografías. Diversos emplazamientos se interceptan dentro de un solo espacio físico. Lo cual da entrada a otras estructuras espaciales, abriendo así la posibilidad de que en algún momento el espacio pueda llegar a cambiar.

4. Alteración del tiempo: heterocronía.

Las heterotopías reflejan una ruptura temporal, donde el tiempo *"crono-lógico"* queda abolido, ya sea que se detenga o se disperse. En las tareas diferentes se para el reloj laboral de las docentes. El tiempo no fluye, sino que se les amontona en lugares inmóviles y estériles, incluso con un espesamiento que las *"cronifica"* en sus malestares.

- *Función de su emplazamiento:* El tiempo en el dispositivo de tareas diferentes no es de elaboración, sino de esterilización. En ocasiones la duración de la jornada se dispersa en tareas que pueden ser variadas, pero efímeras y pasajeras, sin función productiva. Aunque por lo general tan solo se les acumula como tiempo muerto en un solo lugar. Como quiera que sea, se trata de un tiempo *"otro"* que el de la regularidad del sistema. Un tiempo que transcurre en emplazamientos donde no se les hace lugar a moverse para poder ir cambiando de posición en la trama relacional con sus compañeras de trabajo. Así, sus jornadas laborales en la escuela son

la *“crónica”* diaria de la precariedad témporo-espacial del dispositivo en el que las docentes se disuelven y desaparecen en cuanto tales.

5. Dinámica espacial de apertura y cierre.

El dispositivo de tareas diferentes es una heterotopía de confinamiento. Un espacio aislado, pero penetrable bajo determinadas condiciones específicas que regulan el acceso y el comportamiento dentro de ese lugar.

- *Función de su emplazamiento:* El dispositivo de tareas diferentes configura un espacio cerrado y diferenciado que admite la entrada solo bajo ciertas reglas específicas (solicitud de licencia, generación de informes, evaluación en Junta médica y, luego, peregrinaje buscando escuela).
  Pero una vez que se le abre el ingreso a ese emplazamiento, la docente queda afuera. Fuera de lugar. Excluida, prescindible, desterrada. Como exiliada para adentro, pero al interior de un sitio *mortificante*, plagado de arbitrariedades y malos tratos. Es decir, un espacio al que ingresa buscando terminar de sufrir, pero en el que termina cayendo en una *“encerrona trágica”* (Cfr. Ulloa, 2005) que intensifica el desamparo. Así, en un espacio de mortificación, la fecunda idea freudiana del malestar en la cultura resulta sustituida por el malestar hecho cultura.

6. Ubicación en un punto medio.

Las heterotopías existen en un punto medio. Entrometidas como cuña entre los poderes que jalonan el sistema. Los incomodan creando un espacio real pero ilusorio, que opera como el afuera de los opuestos, como *“lo restante"*.

- *Función de su emplazamiento:* Sirven como puntos de mediación que presentan una realidad alternativa entre dos polos extremos, sugiriendo nuevas formas de existencia y pensamiento.
  Son un lugar sin lugar en el sistema, porque están cerradas sobre sí y, al mismo tiempo, están libradas a su propia suerte. Como transitando un viaje exploratorio de tierras lejanas. En tal sentido, una heterotopía es una reserva de imaginación… donde se abre la posibilidad de ser y de hacer de otro modo.

Estas seis notas que tipifican a las heterotopías nos permiten mirar al dispositivo de tareas diferentes desde un punto de vista prospectivo; es decir, considerando su *potencialidad* como lugar desde donde configurar nuevas series relacionales tendientes a hacer de otro modo en las escuelas. Esto nos parece relevante porque el análisis prospectivo sirve para anticipar desafíos y desarrollar políticas públicas para abordarlos.
Al respecto, consideramos que, si miramos al dispositivo de tareas diferentes desde una perspectiva heterotopológica, podemos apreciarlo como a un espacio muy potente para la fusión de horizontes de interpretación sobre lo que pasa en las escuelas. En efecto, las tareas diferentes pueden no ser una encerrona trágica. Pueden no ser un lugar mortificante por mortecino, en tanto que constriñente.
Por el contrario, el dispositivo de tareas diferentes se puede activar como un lugar en el que la queja se transforme en juicio crítico y donde la transgresión no se diluya en eventuales infracciones (surgidas de la astucia incrementada ante el desamparo, como intento de autopreservación).

Los testimonios de las docentes entrevistadas nos permiten leer el dispositivo como un heterotopos ético, en donde sea posible organizar comunidades que disciernan lo que a todos afecta. De manera tal que, desde esa elaboración (mediante la mutua donación simbólica), les sea posible accionar sobre las condiciones laborales y políticas que originan y sostienen las situaciones que mortifican a las docentes en sus lugares de trabajo. Esto a contrapelo de la cruel mentira, que es el eje para el emplazamiento de un dispositivo *mortificante*; pues éste es aquel que se va estableciendo como un saber que desestima la verdad sobre lo que les sucede a las docentes y que, encima, niega que niega eso.

En tal sentido, las heterotopías merecen ser tenidas en cuenta, dado que entrañan esa potencialidad transformadora de los lugares de trabajo escolar porque:

- *Son líneas de fuga:* Abren nuevos caminos para analizar y entender los espacios emergentes que desafían a las estructuras tradicionales de poder y normatividad. Son caminos aptos para inventar nuevos espacios y otros modos de hacer en la escuela.

- *Son cajas de herramientas:* Operan como instrumentos analíticos para dilucidar lo que acontece en los espacios no convencionales, revelando sus dinámicas y significados ocultos. Generan así otras maneras de entender el mundo educativo en el espacio escolar.

- *Son espacios interdisciplinarios:* Habilitan el entrecruzamiento de múltiples enfoques para abordar problemas educativos que también son históricos, políticos, sociales, artísticos, existenciales, etc.

Ofreciendo una perspectiva compleja que va más allá de las lecturas simplificadoras (generalmente de sesgo economicista) sobre lo que sucede en las escuelas.

- *Son espacios actuales:* Permiten explorar *"in situ"* (*"hic et nunc"*) cómo el trabajo en las escuelas se va transformando con el tiempo. Cómo deja de ser lo que era para venir a ser otro, reflejando cambios en los saberes y discursos que configuran a las subjetividades de quienes transitan a diario la *topía* escolar.

El concepto de heterotopía, por lo tanto, no solo permite un análisis crítico de los espacios físicos, sino también del conjunto de relaciones de poder que los configuran, proporcionando una metodología para imaginar un "*más allá*" de la normatividad y el control presentes en nuestras escuelas actuales.
Es decir que, aunque el dispositivo de tareas diferentes es una encerrona, esta puede ser desmontada desde la ternura. Siempre y cuando se lo asuma como un dispositivo social en donde sea posible que la comunidad se organice para negarse a aceptar todo aquello del sistema que niega su propio accionar cruel. Viniendo así a configurar una utopía con tópica no conjetural, sino actual, situada en un presente *"hetero-topo-lógico"*.

Nos parece relevante considerarlo de este modo sobre todo de cara a los tiempos que corren en los albores de la cuarta revolución industrial. Para pensar diferente a las tareas diferentes. Como lugar de ***resistencia*** (no reactiva, sino *creativa*) ante un creciente avance de la mentalidad tecnocrática (sin ética, sin control y sin afecto) que opera una formidable reducción antropológica, incluso en los ámbitos educativos. Una reducción que rinde la existencia humana al puro funcionamiento eficiente y eficaz de los macroprocesos económicos. Es así como el clásico imperativo kantiano de actuar en todo momento tratando a la humanidad, ya sea en la propia persona o en la de los demás, como un fin y nunca como un medio, ha sido dado vuelta por un desembozado y gozoso discurso de sometimiento de las vidas a exigencias contables cada vez más y más prevalentes. Es el envés sadeano de la moral kantiana. Ambos discursos igualmente categóricos.
Es una tendencia en desarrollo desde la década del ochenta en el siglo XX, que coarta cualquier intento de retorno al Estado de Bienestar. Incluso hoy en día apuntando a la prescindencia del sistema educativo. No en el sentido de una reforma del viejo sistema, sino en el de una supresión del sistema en cuanto tal. Lo cual debería ser objeto de estudio en el marco de otra investigación, ya que excede a esta que aquí nos ocupa.
Sin embargo, la mencionamos porque es una tendencia localizable en la *"topología virtual"* del siglo XXI; es decir, en un espacio lógico, no físico. Un tipo de espacio basado en la *simultaneidad*, dado que relativiza las dimensiones y desvirtúa la posición de lejanía y cercanía entre los elementos. Produciendo así un modo de emplazamiento *"imaginario"* que disuelve y distorsiona las series tradicionales de organización relacional.

Se trata de otra episteme, que afecta al ejercicio del pensamiento crítico y cuyo impacto sobre los sujetos inmersos en ella está por verse. Pero ya en lo inmediato abre líneas de trabajo analítico en orden a tratar de dilucidar el devenir próximo de esa frontera de resistencia en la transmisión cultural que todavía denominamos como "educación".

Esto implica que, aunque no se pueda volver al Estado de Bienestar tal como lo conocimos, eso no significa que se deba permanecer como pasivo espectador conformista. Hay que atreverse a explorar otros espacios… los lugares heterotópicos, como el dispositivo de tareas diferentes. Incluso incursionando en la potencialidad de las heterotopías virtuales. En todo *"lugar-otro"* al interior del sistema donde existan las condiciones de posibilidad para redefinir posiciones y hacer disidencia, en vez de resignarse a mal soportar lo que sucede. Precisamente, las heterotopías son esos lugares en donde para una comunidad puede ser posible:

1) Expresar desaprobación al sistema dominado por decisiones contables que se sostienen en una episteme reduccionista de cuño gerencial.

2) Revisar las decisiones colectivas que en cada escuela avalan las relaciones de poder que nos han traído hasta esta situación dolorosa.

3) Abandonar los discursos prearmados en usinas de expertos alejados de las escuelas reales, que confiscan la palabra de las docentes sobre su propio trabajo para luego devolvérselas como si fueran meras ejecutoras.

4) Ejercitar la interposición más que el mero reclamo quejumbroso, accionando afirmativamente en defensa de la dignidad humana y en oposición a cualquier forma de reduccionismo.

5) Institucionalizar la alternativa como una forma colectiva de resistir reapropiándose de la experiencia laboral en cada escuela; es decir, valiéndose de los lugares-otros como instrumentos de acción política.

En efecto, las heterotopías pueden ser los lugares donde *hacer* en comunidad esa experiencia disidente. Hacerla no en un futuro utópico, sino ya. Al modo de una crítica *pragmática.* Ejercida en lugares alternativos donde se testimonie la posibilidad de una dinámica laboral diferente. De lo que se trata es de hacer diferentes las tareas… Hacerlas de otro modo, con otra *modulación relacional.* Esto es, de unas maneras en las que se haga lugar a la singularidad de cada docente. Esto en coherencia con la normativa nacional y provincial sobre salud mental, que promueve dispositivos comunitarios establecidos desde el punto de vista del sufriente.

Para eso, una heterotopía como el dispositivo de tareas diferentes, puede ser ese lugar donde *comenzar* a fomentar la creación de una multitud de pequeños colectivos territorialmente diseminados. Colectivos de docentes ya no descartadas, sino hermanadas para trabajar juntas como *artesanas*, en un ambiente de camaradería y creatividad. Haciéndolo desde lugares-otros en donde se materialicen aspiraciones utópicas de equidad, respeto, búsqueda de bienestar laboral, fomento de habilidades para mejorar los procesos de transmisión cultural.

Tal como se ha podido observar en el testimonio de las docentes que participaron de experiencias similares, como la del *"Distrito K"* (impulsada desde las bases y avalada por el Ministerio de Educación), este tipo de iniciativas artesanales y democráticas desplazan al utilitarismo, la desigualdad y el aislamiento.

De ahí nuestra propuesta de *institucionalizar la alternativa,* inventando otras reglas de organización de la trama relacional en el trabajo, a partir de fomentar la proliferación de *colectivos de trabajo artesanal* en las escuelas. Es que la transformación debe venir del trabajo mismo. Como sucedió en el origen mismo de los gremios, que eran lugares heterotópicos donde los trabajadores articulaban memorias que les eran propias respecto de su oficio. Los colectivos artesanales tienen la potencialidad para hacer comunidades de trabajadores capaces de desmantelar los mecanismos mortificantes del poder.

Hoy como ayer, urge retomar el control de los trabajadores sobre su trabajo.

En los heterotopos se encuentra todo lo que aborta el sistema. Son como el afuera de un adentro. Lo cual significa que, a partir de lo excluido y desechado en las periferias de la existencia, se entiende la estructura del todo al que pertenecen los problemas que hay que abordar en cada tramo de la historia.

Hay mucho que aprender de los despreciados.

09.- ÍNDICE GENERAL.

1.- Resumen. (2)

2.- Introducción. (3)

Historia nativa de la investigación. (3)

Justificación. (3)

3.- Estado del Arte. (4)

4.- Marco teórico conceptual. (11)

Dispositivo. (11)

Sujeto y subjetividad. (18)

Salud mental y trabajo comunitario. (26)

La Salud Mental con relación al mundo del trabajo… (30)

5.- Historia y normatividad. (31)

6.- Metodología, instrumentos y etapas. (43)

Definición metodológica del tipo de investigación. (43)

Problema. (44)

Hipótesis de trabajo. (45)

Objetivos. (46)

Instrumentos: Nivel de concreción. (46)

Método y procedimiento para el trabajo con los datos en la investigación cualitativa. (48)

7.- Presentación de resultados. (52)

7.1.- Trabajo de **campo.** (53)

7.2.- **Análisis** de resultados. (54)

7.2.1.- **Presentación** de los resultados. (55)

A.- ¿Cómo narran las docentes su experiencia
del **trato** institucional de su malestar subjetivo en el trabajo? (56)
A.1.- SUFRIMIENTO. (57)
A.1.1.- Sobre el aula como experiencia social. (57)
A.1.2.- Sobre las obligaciones y las exigencias. (63)
A.1.3.- Sobre la descripción de síntomas. (65)
A.1.4.- Sobre el malestar sobrante por exceso en el trabajo. (69)
A.1.5.- Sobre la experiencia de desvalorización y desaliento. (73)
A.2.- POSICIONAMIENTO SUBJETIVO. (77)
A.2.1.- Sobredeterminación del rol. (78)

B.- ¿Cómo relatan las docentes
el **funcionamiento** del dispositivo de tareas diferentes? (81)
B.1.- PADECIMIENTO MENTAL. (81)
B.1.1.- Sobre las licencias. (82)
B.1.2.- Sobre las ayudas intentadas. (84)
B.1.3.- Sobre el marco legal. (88)
B.2.- ROL DEL ESTADO. (98)
B.2.1.- Sobre el aparato burocrático. (101)
B.2.2.- Sobre la búsqueda de escuela. (105)
B.2.3.- Sobre la ficha lesiográfica. (106)
B.2.4.- Sobre los procesos de reubicación laboral. (108)
B.2.5.- Sobre los casos de simulación. (111)
B.3.- SEGURIDAD SOCIAL. (113)
B.3.1.- Sobre las salidas del sistema: entre renuncia y jubilación. (114)
B.3.2.- Sobre la carrera docente. (117)

B.4.- POLÍTICAS DEL CUIDADO. (120)

B.4.1.- Sobre el seguimiento y el acompañamiento. (121)

B.4.2.- Sobre la solidaridad gremial. (123)

C.- ¿Cómo hablan las docentes en tareas diferentes sobre la **relación** con sus compañeras y directivos? (128)

C.1.- TRABAJO ESCOLAR. (128)

C.1.1.- Sobre la organización del trabajo. (128)

C.1.2.- Sobre el trabajo en tareas diferentes. (135)

C.1.3.- Sobre el bienestar laboral. (139)

C.2.- RELACIONES LABORALES. (147)

C.2.1.- Sobre la experiencia de discriminación. (148)

C.2.2.- Sobre cuestiones de género. (153)

C.2.3.- Sobre los directivos. (154)

D.- ¿Qué mirada sobre "aspectos **silenciados**" del dispositivo despliegan en sus narraciones las docentes? (157)

D.1.- ESTADO. (158)

D.1.1.- Sobre el sistema educativo. (160)

D.1.2.- Sobre las/os Supervisoras/res. (164)

D.2.- RELACIONES DE COOPERACIÓN. (170)

D.2.1.- Sobre las asociaciones gremiales. (174)

D.2.2.- Sobre el bienestar laboral. (177)

7.2.2.- **Interpretación** de los resultados. (183)

A.- Sobre el **abordaje** institucional del malestar subjetivo. (183)

Implicaciones para el entendimiento y abordaje del tema en cuestión. (189)

B.- Sobre el **funcionamiento** del dispositivo de tareas diferentes. (193)

Implicaciones para el entendimiento y abordaje del tema en cuestión. (204)

C.- Sobre la **organización** de las relaciones laborales. (214)

Implicaciones para el entendimiento y abordaje del tema en cuestión. (220)

D.- Sobre lo que el dispositivo de tareas diferentes **revela** del sistema educativo. (238)

Implicaciones para el entendimiento y abordaje del tema en cuestión. (255)

7.2.3.- **Discusión** sobre los resultados. (260)

7.2.4.- Evaluación de las **limitaciones** del trabajo de investigación realizado. (287)

8.- Conclusiones. (290)

9.- Índice general. (329)

10.- ANEXO: Bibliografía. (333)

9.a.- SALUD LABORAL y CIENCIAS de la EDUCACIÓN. (333)

9.b.- NORMATIVA. (336)

9.c.- GENERAL. (338)

10.- ANEXO: Bibliografía.

9.a.- SALUD LABORAL y CIENCIAS de la EDUCACIÓN:

1. ADEMYS (2011) *Salud y condiciones de trabajo en el sector docente: diagnóstico y respuestas posibles*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CTA – Taller de Estudios Laborales (TEL).
2. Alonso Fernández, F. (2014) *Una panorámica de la salud mental de los profesores*. En: Revista Iberoamericana de Educación; Nº 66, pp. 19-30. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: OEI/CAEU.
3. Asquini, I. - Nejamkis, G. (2008) *¿Por qué vale la pena una práctica entre varios? Reflexiones en torno a la autoridad pedagógica*. En: *Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica*. Perla Zelmanovich coordinación autoral. Buenos Aires: CePA. Centro de pedagogías de anticipación. Disponible en: http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Calidad%20Educativa/Dirigir%20escuelas%20primarias%20hoy.pdf
4. Carpintero, E. (2010) *Argentina del Bicentenario: el poder en el campo de la Salud Mental*. En: Sitio web de Editorial Topia. Buenos Aires. Disponible en: https://www.topia.com.ar/articulos/argentina-del-bicentenario-poder-campo-salud-mental
5. Dejours, Ch. (2017) *El cuerpo primero.* Madrid: Biblioteca Nueva.
6. Dejours, Ch. (2015) *El sufrimiento en el trabajo*. Buenos Aires: Topia.
7. Dejours, Ch. y Gernet, I. (2014) *Psicopatología del trabajo*. Madrid: Miño y Dávila.
8. Dejours, Ch. (2013) *La banalización de la injusticia social*. Buenos Aires: Topia.
9. Dejours, Ch. (2012) *Trabajo vivo. Tomo I: Sexualidad y trabajo*. Buenos Aires: Topia.
10. Dejours, Ch. (2012) *Trabajo vivo. Tomo II: Trabajo y emancipación*. Buenos Aires: Topia.
11. Dejours, Ch. (2001) *Trabajo y desgaste mental: ensayo de psicopatología del trabajo*. Buenos Aires: Lumen.
12. Dejours, Ch. (1998) *El factor humano.* Buenos Aires: Lumen.
13. Dejours, Ch. (1992) *Investigaciones psicoanalíticas sobre el cuerpo: supresión y subversión en psicosomática.* Méjico: Siglo XXI.
14. Durán Rojas, C. (2003) *Psique, soma, institución. Una lectura de la psicopatología del trabajo*. En: Revista de Psicología de la Universidad de Chile; Vol. XII, Nº 1 pp. 121-131. Santiago: UChile – Facso.

15. Dussel, I. y Southwell, M. (2011). *¿Qué y cuánto puede una escuela? Límites y posibilidades de la acción escolar*. En: Revista El monitor de la educación. N° 27. Buenos Aires. Ministerio de Educación. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1ESfz3oX6W8c8aMf91tuYHyBqvFX5TjnV/view
16. Esquivel, V. y Pereyra, F. (2017) *Las condiciones laborales de las y los trabajadores del cuidado en Argentina. Reflexiones en base al análisis de tres ocupaciones seleccionadas (enfermería, trabajo doméstico, docencia inicial y primaria)*. En: Revista Trabajo y Sociedad; Nº 28. Santiago del Estero: UNSE.
17. Fierro, A. (1993) *El ciclo del malestar docente*. En: Revista iberoamericana de educación - OEI; Nº 2, p. 288. Disponible en: https://www.oei.es/historico/oeivirt/rie02a09.htm
18. González, Héctor. (2009). *Transformar el trabajo docente para transformar la escuela*. En: *Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas* de Héctor González, Aldo Spessot, María Rosa Rinald, Adriana Crespo y Mirta Escalante. CTERA. Argentina. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1ajWiYc1-2i6gJWHxjjr1aJvF6I8T2nrT/view?pli=1
19. Jaureguiberry, L. et al. (2015) *Trabajo y salud una mirada desde los docentes privados*. En: Revista Voces en el Fénix; Nº 46, pp. 82-89. Buenos Aires: UBA.
20. Jaureguiberry, L. et al. (2011) *Carga de trabajo. Los maestros y profesores de escuelas de gestión privada*. Ponencia en el 10º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires: ASET/ALAST. Disponible en: https://www.aset.org.ar/congresos/10/contenido.htm
21. Jaureguiberry, L. et al. (2010) *Las condiciones de trabajo y salud de los docentes privados*. En: Sitio web del Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires: SADOP – Seccional Buenos Aires. Disponible en: http://www.trabajo.gba.gov.ar/informacion/masse/categoriaC/14_JAUREGUIBERRI_Condiciones_de_trabajo_y_salud_de_los_docentes_privados.pdf
22. Korinfeld, S. y Mendizábal, N. (2015) *Estudios sobre condiciones de trabajo, medio ambiente y su relación con la salud: los aportes del CEIL-CONICET*. En: Revista Voces en el Fénix; Nº 46. Buenos Aires: UBA.
23. Kuric Kardelis, S. (2014) *Dejours: El desgaste mental en el trabajo.* En: Cuadernos de relaciones laborales; Vol. 32, Nº 2 pp. 493-496. Madrid: Modus Laborandis.
24. Lagatta, S. (2018). *Producción de subjetividad y trabajo docente. Las tramas del desamparo en la escuela*. En: Barquitos Pintados. Experiencia Rosario 2 (2), 133-146. Disponible en: https://doi.org/10.35305/barquitos.v2i2.60

25. Lucero, M. (2013) *Docentes privados, desafíos particulares. Educación privada e inclusión social.* Rosario: Homo Sapiens.
26. Martínez, D. et al. (2009) *Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en Argentina*. En: Revista Educação & Sociedade; Vol. 30, Nº 107, pp. 389-408. Campinas: CEDES.
27. Martínez, D. (2000) *La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente. (Comentario al texto de Susan Street)* En: La ciudadanía negada – Políticas de exclusión en la educación y en el trabajo, pp. 213-220. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010020526/gentili.pdf
28. Martínez, D. Valles, I. y Kohen, J. (1994) *Salud y trabajo docente: tramas del malestar en la escuela*. Buenos Aires: Kapelusz.
29. Menghi, M. et al. (2015) *Estudio psicométrico de la escala de autoeficacia docente de Albert Bandura en una muestra argentina*. En: Revista Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina; Vol. 61, Nº 1 pp. 22-32. Buenos Aires: Fundación Acta, Fondo para la Salud Mental.
30. Montero, M. (2005) *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
31. Neffa, J. (1995) *Las condiciones y medio ambiente de trabajo (CyMAT). Presentación de la concepción dominante y de una visión alternativa*. Buenos Aires: CEIL-PIETTE.
32. Romero, P. et al. (2017) *La educación en su laberinto. Análisis y propuestas para una salida*. Cap. IV. Rosario: Homo Sapiens.
33. Suaya, D. (2010) *Historia vital del trabajo. Herramienta de atención en salud colectiva*. Buenos Aires: Chilavert Artes Gráficas.
34. Ulloa, F. (2005) *Sociedad y crueldad*. En: Seminario internacional *"La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas"*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002016.pdf
35. Videla, M. (1998) *Prevención. Intervención Psicológica en Salud Comunitaria*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

9.b.- NORMATIVA:

1. Cocconi, P. y Belizán, J. (2017) *Lineamientos, acciones y funciones de la Dirección de Salud Mental.* Rosario: Dirección de Salud Mental – Secretaría de Salud Pública – Municipalidad de Rosario.
2. Decisión Administrativa Nº 1745 de la Jefatura de Gabinete de Ministros. Presidencia de la Nación – *Creación de la mesa interministerial de políticas de cuidado*. Boletín Oficial, Buenos Aires, 24/09/2020.
3. Decreto Nacional Nº 465 – *Veto parcial de la Ley Nº 25.421*. Boletín Oficial, Buenos Aires, 3/5/2001.
4. Decreto Nacional Nº 538 – *Jubilación maestros de frontera y de enseñanza diferencial*. Boletín Oficial, Buenos Aires, 6/3/1975.
5. Decreto Nacional Nº 603 – *Reglamentario de la Ley Nº 26.657*. Boletín Oficial, Buenos Aires, 29/5/2013.
6. Decreto Nacional Nº 1089 – *Reglamentario de la Ley Nº 26.529*. Boletín Oficial, Buenos Aires, 6/7/2012.
7. Decreto Provincial Nº 110 – *Creación de la Dirección Provincial de Bienestar Docente*. Boletín Oficial, Santa Fe, 4/2/2013.
8. Decreto Provincial Nº 396 – *Reglamentación parcial de la Ley Nº 12.913*. Boletín Oficial, Santa Fe, 27/3/2009.
9. Decreto Provincial Nº 2155 – *Reglamentación de la Ley Nº 10.772*. Boletín Oficial, Santa Fe, 28/9/2007.
10. Decreto Provincial Nº 3029 – *Sistema único de reglamentación de la carrera docente (texto actualizado)*. Boletín Oficial, Santa Fe, 27/5/2013.
11. Decreto Provincial Nº 4597 – *Reglamento de Licencias, Justificaciones, Franquicias y Exámenes de aptitud Psicofísica para el Personal Docente y Auxiliar Docente*. Boletín Oficial, Santa Fe, 9/9/1983.
12. Decreto Provincial Nº 4720 – *Reglamento General de Escuelas Primarias (texto actualizado)*. Boletín Oficial, Santa Fe, 19/05/1961.
13. González, V. (2017) *Legislación argentina sobre violencia laboral en organismos estatales*. En: Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales; Año 14, Nº 47 pp. 812-832. Buenos Aires: UNLP.
14. Ley Nacional Nº 20.475 – *Previsión social: Régimen especial para minusválidos*. Boletín Oficial, Buenos Aires, 23/5/1973.

15. Ley Nacional Nº 20.744 – *Contrato de trabajo*. Boletín oficial, Buenos Aires, 21/5/1976.
16. Ley Nacional Nº 25.421 – *Creación del Programa de Asistencia Primaria de Salud Mental (APSM)*. Boletín Oficial, Buenos Aires, 3/5/2001.
17. Ley Nacional Nº 26.061 – *Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes*. Boletín Oficial, Buenos Aires, 26/10/2005.
18. Ley Nacional Nº 26.206 – *Ley de Educación Nacional*. Boletín Oficial, Buenos Aires, 27/12/2006.
19. Ley Nacional Nº 26.425 – *Sistema integrado previsional argentino*. Boletín Oficial, Buenos Aires, 4/12/2008.
20. Ley Nacional Nº 26.529 – *Derechos del paciente*. Boletín Oficial, Buenos Aires, 20/11/2009.
21. Ley Nacional Nº 26.657 – *Salud Mental*. Boletín Oficial, Buenos Aires, 3/12/2010.
22. Ley Nacional Nº 26.892 – *Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad en las instituciones educativas*. Boletín Oficial, Buenos Aires, 4/10/2013.
23. Ley Provincial Nº 9538 – *Del ejercicio profesional de las y los psicólogos*. Boletín Oficial, Santa Fe, 8/11/84.
24. Ley Provincial Nº 10.772 – *Salud Mental*. Boletín Oficial, Santa Fe, 26/12/1991.
25. Ley Provincial Nº 12.799 – *Reubicación laboral de los docentes en Tareas diferentes*. Boletín Oficial, Santa Fe, 19/12/2007.
26. Ley Provincial Nº 12.913 – *Comités de Salud y Seguridad en el trabajo*. Boletín Oficial, Santa Fe, 4/9/2008.
27. Ley Provincial Nº 13.127 – *Creación del Cargo Diferente definitivo para docentes en tareas diferentes definitivas*. Boletín Oficial, Santa Fe, 13/10/2011.
28. Ley Provincial Nº 13.610 – *Contra el despido sin causa en escuelas privadas*. Boletín Oficial, Santa Fe, 27/1/2017.
29. Ley Provincial Nº 13.733 – *Órgano de revisión y promoción de los derechos de los usuarios de los servicios de Salud Mental*. Boletín Oficial, Santa Fe, 19/01/2018.
30. OIT (2009) *Los convenios de la OIT sobre seguridad y salud en el trabajo: una oportunidad para mejor las condiciones y el medio ambiente de trabajo.* Buenos Aires: Centro internacional de formación de la OIT.
31. Resolución Provincial Nº 660 – *Reglamentación del artículo 22 de la Ley 10.772*. Boletín Oficial, Santa Fe, 7/4/2003.
32. Resolución Provincial Nº 2084 – *Juntas Médicas: Manual de procedimiento en Salud Laboral*. Boletín Oficial, Santa Fe, 22/12/2021.

9.c.- GENERAL:

1. Agamben, G. (2014) *¿Qué es un dispositivo?* Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
2. Agamben, G. (2009) *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
3. Agamben, G. (2008) *El Reino y la Gloria. Homo sacer, II, 2.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
4. Agamben, G. (2007) *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
5. Agamben, G. (2007) *Lo abierto. El hombre y el animal*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
6. Albano, S. et al. (2005) *Glosario de términos lacanianos*. Buenos Aires: Quadrata.
7. Amarante, P. (2009) *Superar el manicomio. Salud mental y atención psicosocial*. Buenos Aires: Topia.
8. Avendaño, F. et al. (2021) *Caja de herramientas para la gestión educativa. Aportes para los equipos directivos*. Rosario: Homo Sapiens.
9. Bleichmar, S. (2011) *La construcción del sujeto ético*. Buenos Aires: Paidós.
10. Bleichmar, S. (2010) *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del Yo*. Buenos Aires: Topia.
11. Bleichmar, S. (2007) *Dolor País y después…* Buenos Aires: Libros del Zorzal.
12. Bleichmar, S. (2005) *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topia.
13. Byung-Chul Han (2023) *La crisis de la narración.* Barcelona: Herder.
14. D'Angelo et al. (2008) *Una introducción a Lacan*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
15. De la Iglesia, M. y Rodríguez, R. (2010) *Los procesos de subjetivación-desubjetivación en instituciones cerradas.* En: Anuario de Investigaciones [en línea] Universidad de Buenos Aires: 2010, Vol. XVII, pp. 341-346.
    Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139946025
16. Deleuze, G. (2007) *¿Qué es un dispositivo?* En: Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995) Valencia: Pre-Textos.
17. Derrida, J. – Caputo, J. (2009) *La deconstrucción en una cáscara de nuez.* Buenos Aires: Prometeo libros.
18. Dor, J. (1986) *Introducción a la lectura de Lacan*. Barcelona: Gedisa.
19. Duschattzky, S. y Corea, C. (2009) *Chicos en banda. Los cambios de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
20. Evans, D. (2011) *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.
21. Ferrero, R. (2009) *Derrida. Una introducción.* Buenos Aires: Ed. Quadrata.

22. Foucault, M. (2015) *Historia de la locura en la época clásica (3ra. ed., tomos I y II)*. México: Fondo de Cultura Económica.
23. Foucault, M. (1999) *Espacios diferentes*. En: Obras esenciales, Vol. III. Barcelona: Paidós.
24. Foucault, M. (1996) *El orden del discurso (Genealogía del poder, Nº 31)*. Madrid: Ed. de la Piqueta.
25. Foucault, M. (1995) *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Barcelona: Altaya.
26. Foucault, M. (1994) *Hermenéutica del sujeto (Genealogía del poder, Nº 25)*. Madrid: Ed. de la Piqueta.
27. Freud, S. [1915] (2008) *De guerra y muerte. Temas de actualidad.* En: Obras Completas – XIV. Buenos Aires: Amorrortu editores.
28. Freud, S. [1930] (2007) *El malestar en la cultura.* En: Obras Completas – XXI. Buenos Aires: Amorrortu editores.
29. Gadamer, H.G. (1977) *Verdad y Método.* (tomos I y II). Salamanca: Sígueme.
30. Galende, E. (2008) *Psicofármacos y Salud Mental. La ilusión de no ser*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
31. Galende, E. (1998) *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y Salud Mental en la sociedad actual*. Buenos Aires: Paidós.
32. Groppo, A. (2011) *Tres versiones contemporáneas de la comunidad: Hacia una teoría política post-fundacionalista*. En: *"Revista de Filosofía y Teoría Política".* N°42 pp. 49-68. La Plata: UNLP - FaHCE.
33. Kaplan, H. et al. (1996) *Sinopsis de Psiquiatría*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
34. Lacan, J. (2007) *Mi enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
35. Laplanche, J. y Pontalis, J-B. (1996) *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
36. Maffesoli, M. (2005) *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires: Paidós.
37. Nancy, J-L. (2014) *¿Un sujeto?* Adrogué: La Cebra.
38. Nancy, J-L. (2000) *La comunidad inoperante*. Santiago de Chile: Univ. Arcis y Ed. Lom.
39. Roudinesco, E. (2009) *Nuestro lado oscuro*. Barcelona: Anagrama.
40. Roudinesco, E. y Plon, M. (2008) *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
41. Roudinesco, E. (2007) *¿Por qué el psicoanálisis?* Buenos Aires: Paidós.
42. Segato, R. (2018) *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.
43. Sennett, R. (2009) *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad.* Barcelona: Anagrama.
44. Soler, C. (2011) *Los afectos lacanianos.* Buenos Aires: Letra Viva.

45. Soler, C. (2009) *¿Qué se espera del psicoanálisis y del psicoanalista?* Buenos Aires: Letra Viva.
46. Toro Zambrano, M. (2018). *El concepto de heterotopía en Michel Foucault*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
    Disponible en: http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2380
47. Tröhler, D. (2013) *Conceptos, culturas y comparaciones: PISA y el doble descontento alemán*. En: Revista *"Profesorado".* N°2 Vol. 17. Granada, Grupo de investigación FORCE – Universidad de Granada.
48. Ulloa, F. (1995) *La novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.
49. Vainer, A. (2009) *A la izquierda de Freud*. Buenos Aires: Topia.