

Proceso de trabajo y salud docente. Un abordaje socio-antropológico de las relaciones entre los riesgos organizacionales y psicosociales del trabajo en contextos de pobreza urbana de Rosario (Argentina)

Work process and teacher's health. A socio-anthropological approach to the relationship between the organizational and psychosocial workplace risk factors in the context of urban poverty in Rosario (Argentina)

Jaime Guiamet¹, Gretel Philipp¹, Eva Routier¹, Vogelmann Verónica²

Resumen

El presente escrito aborda las relaciones entre el proceso de trabajo y los procesos de salud-enfermedad de docentes de Nivel Medio de la ciudad de Rosario (Argentina), en el contexto de las reformas educativas de la denominada posconvertibilidad. El objetivo específico de este artículo es analizar los riesgos organizacionales y psicosociales presentes en una escuela secundaria ubicada en un contexto barrial de creciente fragmentación, diferenciación socioeconómica y pobreza. El estudio se realiza a partir de un enfoque propio de la Antropología del Trabajo y retoma asimismo los aportes de la Medicina Social. En este sentido, entendemos los procesos productivos a partir de su condición sociohistórica y a los procesos de salud-enfermedad a estos asociados como expresión del conflicto entre capital y trabajo (Grimberg, 1991). Se privilegió el desarrollo del denominado enfoque etnográfico, el cual implicó optar por estrategias intensivas de construcción de la información, tales como la observación participante y las entrevistas semiestructuradas. A partir de un referente empírico acotado se identificaron riesgos psicosociales vinculados con la condición social de los alumnos y sus familias, los cuales forman parte de la dinámica escolar en el contexto específico. Asimismo, se profundizó la identificación y análisis de los riesgos organizacionales vinculados a las formas de contratación; tiempo de trabajo, salario y exigencias de capacitación. El enfoque propuesto que vincula analíticamente los riesgos psicosociales y organizacionales es plausible de ser retomado para abordar la relación trabajo-salud de docentes en otros contextos escolares similares.

Palabras clave: trabajo docente, procesos de salud-enfermedad, riesgos organizacionales y psicosociales.

Abstract

In this article, we analyze the relationships between the work process, psychosocial risk factors and the health-disease processes of secondary level school teachers in Rosario (Argentina), in the context of the so-called “post-convertibility educational reforms”. The main objective was to analyze organizational and psychosocial risk factors, based on a case study of a school located in an urban area affected by increasing fragmentation, socioeconomic differentiation and poverty. We used an approach based on the anthropology of work, with some contributions from the field of social medicine. In this sense, we understand productive processes as based on their socio-historical condition, and the associated health-disease processes as the expression of the conflict between capital and work. We prioritized the implementation of the ethnographic approach, which led us to select intensive strategies to construct the information, such as participant observation and semi-structured surveys. Based on a limited empirical reference, we were able to identify psychological risks attached to the students and the social conditions of their family. These risks reflect the different dimensions of school dynamics within this general context. Moreover, we went further by identifying and analyzing the organizational risks connected to hiring, working time, wages and training demands. We consider that this approach, which connects psychological and the organizational risk factors, has been scarcely researched in studies in this area. Thus, it is plausible that it can be used to further investigate relationships between work and health among teachers in similar school contexts.

Keywords: teaching work, health-disease processes, organizational and psycho-social risks.

¹Núcleo de Estudios del Trabajo y la conflictividad social (NET) – Universidad Nacional de Rosario (UNR) – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Email: jaimoguiamet@yahoo.com.ar, gretelphilipp@gmail.com, evaroutier@gmail.com

²Instituto de Investigaciones Socio-históricas Regionales (ISHIR) – CONICET. Email: veronicavogelmann@gmail.com

Introducción

Este artículo se acerca al análisis de las relaciones entre el proceso de trabajo, los riesgos psicosociales y los procesos de salud-enfermedad de docentes de Nivel Medio¹ de una escuela de la ciudad de Rosario, Argentina. Se enmarca en un estudio más amplio que se realizó a partir de una convocatoria de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Rosario (Primera Convocatoria de Proyectos de Extensión “La Universidad y su compromiso con la Sociedad”, 2008) (Rodríguez, 2014)².

El enfoque utilizado se ubica dentro de la Antropología del Trabajo que entiende a los procesos productivos a partir de su condición sociohistórica y a los procesos de salud-enfermedad a estos asociados como la expresión, quizás más cruda, del conflicto entre capital y trabajo (Grimberg, 1991). La Antropología del Trabajo intenta dar cuenta a la vez de la dinámica estructural que lleva a la transformación de los modos de organizar el trabajo y de cómo los experimentan los trabajadores a través de vivencias, significaciones y manifestaciones colectivas.

Esta perspectiva, que busca establecer la historicidad de los procesos y relaciones, se articula con los postulados de la corriente teórica denominada Medicina Social (en adelante MS), desde donde las especificidades de las poblaciones, sectores e instituciones se abordan en el contexto social que los determina (García, 1984; Laurell, 1982; Yanes, 2003). Desde este enfoque, las nociones de salud y enfermedad se configuran como proceso social, lo cual implica asumir el modo diferencial en que cada uno de los grupos se inserta en la producción y se relaciona con el resto de los grupos sociales (Laurell, 1982).

En tal sentido, las argumentaciones de la MS se centran en un marco teórico que critica la lógica del capital, respondiendo al llamado Modelo Médico (MM). Este tiende a reducir la enfermedad a signos y diagnósticos construidos a través de

indicadores biológicos, separando al enfermo y a su enfermedad de sus relaciones sociales concretas. Cuando el MM reconoce la existencia de factores socioculturales y económico-políticos en la generación de la enfermedad, los mismos son reducidos a simples factores de riesgo que actúan de una manera igual a los biológicos (Menéndez, 2005).

Los procesos laborales concretos y las relaciones que articulan sus distintos componentes conforman las determinaciones básicas de la salud de los trabajadores. La centralidad que adquiere el tratamiento de los procesos de trabajo no supone un análisis técnico específico, sino que su significación se vincula con la importancia que los mismos trabajadores y activistas gremiales le asignan (Wallace, 1994). Los elementos del proceso laboral son: los objetos de trabajo, los medios de trabajo y la organización y división del trabajo. De las características de cada uno de ellos, y de la forma en que se combinan, se derivan los riesgos. La noción de riesgos es una de las herramientas de análisis centrales para este estudio y es entendida como el resultado de la interacción entre los elementos del proceso laboral que involucran el cuerpo obrero (Laurell, 1982).

Los riesgos físicos, químicos, fisiológicos, y por instalaciones y equipos son los más visibles y mensurables y son, en consecuencia, los más tenidos en cuenta por especialistas y expertos. Aquellos organizacionales y psicosociales son los menos reconocidos ya que suponen visualizar y ponderar los impactos de las formas de organizar el trabajo en la salud tanto física como psíquica de los trabajadores. Vale aclarar que la disposición y división de los mismos tiene un sentido puramente analítico. En este marco, los riesgos psicosociales afectan las emociones, los sentimientos y remiten a la salud mental y al sufrimiento psicológico. Aquí nos centraremos puntualmente en los riesgos organizacionales y psicosociales vinculados a la organización escolar y a los procesos de convivencia³.

En Argentina, las reformas educativas iniciadas en la denominada postconvertibilidad⁴, contexto en el que se inscribe el trabajo

etnográfico, estuvieron orientadas a la inclusión de sectores históricamente marginados de la educación media. Esto implicó nuevos desafíos para el trabajador docente, ya que, como varias investigaciones lo mencionan (Sinisi, 2010; Tenti Fanfani, 2011, entre otras), se delega la necesidad de incluir a estos sectores sin otorgar herramientas adecuadas para esto. Según Gentili (2011), se producen dos procesos generales en las últimas décadas a nivel regional: universalización sin derechos y expansión condicionada, que generan una dinámica de “inclusión excluyente”. Estas transformaciones tienen un fuerte impacto en el trabajo docente ya que, según señala Donaire (2012), varios factores nos hablan del fenómeno de la proletarianización de estos trabajadores intelectuales: por un lado, la pérdida de control sobre el proceso de trabajo ligada a la fragmentación administrativa y burocrática y a la falta de herramientas analíticas concretas para afrontar las más complejas situaciones educativas (Martínez, 2002; Kohen, 2004), por otro lado, la desvalorización social de la docencia evidenciada en la pérdida del poder adquisitivo de sus salarios (Donaire, 2012) y, por último, las dificultades que se desprenden de la organización de la fuerza de trabajo, que obstaculizan el acceso al perfeccionamiento y a la formación continua (Martínez, Collaso y Liss, 2009).

En este contexto, donde se generalizan tareas y exigencias vinculadas a la “inclusión educativa”, se generan diversos riesgos psicosociales y organizacionales del trabajo docente. Esto se evidencia particularmente en la escuela donde se realizó el trabajo de campo, ya que fue creada en el año 2009 respondiendo a la demanda de escuelas medias destinadas a alojar a los jóvenes del barrio en donde se ubica. Este espacio urbano se vio atravesado en las últimas décadas por procesos de creciente fragmentación socioeconómica y pobreza, situación que aporta ciertas particularidades a la organización y a la dinámica escolar. Dichas particularidades, desde la perspectiva de los trabajadores docentes, se relacionan fundamentalmente con conflictos derivados de situaciones de violencia en el barrio y con atender a lo que consideran necesidades específicas de los jóvenes estudiantes, que suponen

tareas de seguimientos individualizados y atención a las situaciones sociofamiliares que puedan presentarse. Como veremos a lo largo del artículo, estas particularidades son experimentadas como desgastantes, debido a la presencia de riesgos organizacionales que impiden atenderlas adecuadamente. Desde la perspectiva de los trabajadores los riesgos organizaciones más relevantes son: las modalidades contractuales, que implican inestabilidad laboral; la sobrecarga de trabajo, derivada de desempeñarse en distintos establecimientos; y las exigencias ligadas a la capacitación continua.

Material y métodos

En esta investigación se privilegió el desarrollo del denominado enfoque etnográfico para el abordaje de los riesgos organizacionales y psicosociales relacionados con el trabajo de los docentes de Nivel Medio en Rosario. Este enfoque, tal como es entendido desde una perspectiva relacional, supone el interés por abordar las dimensiones de la vida cotidiana como conjunto de prácticas, relaciones y significaciones heterogéneas que construyen los sujetos en cualquier campo de la vida social, al interior de una realidad concreta. Asimismo, procura recuperar los sentidos y significaciones, inscriptos históricamente, que generan los sujetos.

Se trata de un abordaje en profundidad, cuyo recorte empírico es acotado a una escuela de nivel medio. La misma se encuentra situada en un espacio sociourbano de la Zona Sur de la ciudad de Rosario, signado por procesos de creciente fragmentación, diferenciación socioeconómica y pobreza urbana⁵. En la elección del referente empírico para la presente investigación se tuvieron en cuenta aspectos vinculados a la accesibilidad, ya que, en términos institucionales, se trata de una escuela interesada por fomentar el desarrollo de proyectos e investigaciones extracurriculares. Asimismo se consideró el espacio sociourbano en el que la misma se emplaza, a partir del interés por abordar la problemática de la salud-enfermedad de los docentes que se desempeñan en instituciones escolares ubicadas en contextos de pobreza.

La escuela secundaria es de reciente creación y su edificio es compartido con una institución de educación primaria. Se trata de una escuela pequeña que cuenta con seis aulas, dirección y secretaría, un espacio para la biblioteca, la sala de preceptores y profesores, baños, sala de tutorías y un patio de cemento. Frente a éste se encuentra “el ambiente más amplio de la escuela: el comedor” (Observación, abril de 2013) donde desayunan, almuerzan y meriendan los estudiantes.

La investigación adoptó una metodología cualitativa para la producción de conocimiento, a través de un trabajo de campo antropológico realizado entre los años 2012 y 2014. Las estrategias de investigación utilizadas fueron entrevistas en profundidad, observaciones y charlas ocasionales en el contexto escolar y barrial. Se desarrollaron veinte entrevistas, la mayoría de las cuales fueron hechas a docentes de la institución. Luego de una primera inmersión en el contexto escolar, se privilegió entrevistar a docentes que se encontraran trabajando en la escuela bajo distintas modalidades de contratación y antigüedad en los cargos, para intentar dar cuenta de las diversas situaciones que atraviesan al colectivo docente. El número de docentes entrevistados representa aproximadamente el 50% del plantel. Además se entrevistaron a miembros de la comisión directiva del sindicato docente local y delegados gremiales.

Se registraron observaciones del espacio barrial que circunda la escuela y del ámbito escolar, priorizando los lugares y momentos de encuentro entre los docentes, el dictado de clases y la interacción con los estudiantes durante los recreos. También se hicieron visitas al local sindical y se consultaron investigaciones sobre salud y trabajo docente realizados por especialistas, delegados y activistas gremiales impulsados por el sindicato local. Estos aportes constituyen una característica del sector gremial.

Aunque centrado en una escuela en particular, el análisis procura relacionar niveles y órdenes de mediaciones socioestructurales, institucionales y cotidianas, interactuando en una dialéctica relacional, con las prácticas, sentidos y

significaciones que construyen los sujetos en sus nexos de condicionamiento objetivos (Achilli, 2005). En este sentido, el enfoque etnográfico, a diferencia de las investigaciones cuantitativas, puede prescindir de un modelo teórico inicial acabado, dado el vínculo entre observación y análisis. Las categorías teóricas se precisan y/o se construyen en el proceso analítico (Rockwell, 2009). Uno de los recursos utilizados para la construcción conceptual fue identificar y atender a las categorías sociales, entendidas como las significaciones y prácticas que aparecen de forma recurrente en los discursos y acciones de los sujetos de la investigación y que establecen distinciones y relaciones entre cosas del mundo social que ellos conocen y manejan. Coincidimos con Rockwell (2009) en que las categorías sociales pueden configurar rumbos analíticos alternativos tendientes a confrontar, abrir, matizar y contradecir los presupuestos teóricos y el sentido común del investigador. En esta investigación, hemos identificado algunas categorías sociales con las que los trabajadores significan su actividad laboral, tales como la noción de *pertenencia escolar* y la idea de ser *Sarmiento*⁶ que refiere a la valoración de no faltar al trabajo.

Resultados y discusión

En este apartado se describen algunas de las dimensiones centrales del trabajo docente, identificando los principales riesgos organizacionales en el nivel medio y cómo se vinculan con los riesgos psicosociales asociados al contexto escolar específico.

Previamente se presentan un conjunto de investigaciones vinculadas al campo problemático. Algunas de ellas desde una perspectiva cuantitativa que ligan la problemática docente con la salud y otras que, desde un enfoque etnográfico, analizan el trabajo docente vinculado específicamente a los procesos de escolarización. En el intento de avanzar en la construcción de una perspectiva etnográfica para el análisis de los procesos de salud-enfermedad docente, la elección del presente abordaje metodológico contribuye a revertir la escasez de investigaciones cualitativas centradas en

los riesgos psicosociales relacionados con el trabajo docente.

Es notoria la abundancia de producciones con abordajes extensivos y de carácter cuantitativo que analizan la salud y la enfermedad de los docentes de diversos niveles educativos en distintos países de América Latina (Almeida Freire et al., 2015; Martínez López, Martínez Alcántara y Méndez Ramírez, 2015; Cornejo Chávez, 2009; Rodríguez et al., 2007).

En Argentina, estos estudios se inscriben en investigaciones sindicales iniciadas en los años 90² donde, como se dijo, se sistematizaron los criterios de racionalización, burocratización y pérdida de control del proceso de trabajo docente, tendencias generadoras de procesos deteriorantes, sufrimiento, malestar y enfermedad (Martínez, Valles y Kohen, 1994; Martínez, Collazo y Liss, 2009; Kohen, 2004). Existen trabajos recientes que refuerzan esta tradición de articulación investigación-acción gremial para analizar la complejidad de los procesos de trabajo y la salud-enfermedad de los trabajadores de la educación de nivel primario y secundario del Sector Público de la Ciudad de Buenos Aires (Ademys-TEL, 2011).

Entre los enfoques etnográficos, las investigaciones se concentran en los espacios escolares donde se analizan las prácticas docentes (Achilli, 1996), las condiciones de trabajo (Ezpeleta, 1992) y las definiciones, delimitaciones y concepciones sobre el trabajo docente (Rockwell, 1997).

Desde la Antropología Médica, una investigación constituye un antecedente directo para el presente estudio, ya que aborda la alteración cotidiana de la salud docente mediante la utilización del método etnográfico (Aparicio Mena, 2009).

Retomando los aportes de los enfoques etnográficos (Achilli, 1996; Rockwell y Ezpeleta, 1983) se destaca como una dimensión central del proceso de trabajo la relación pedagógica entre docentes y estudiantes, dado que este vínculo constituye el objeto de su trabajo. Este entramado

afectivo aparece como lugar central en el conjunto de los registros de campo. Según la experiencia de los docentes, los procesos de enseñanza-aprendizaje situados en el contexto educativo antes mencionado, puede producirse fundamentalmente mediando un vínculo de entendimiento y afecto con los estudiantes, sin el cual las situaciones conflictivas se multiplican y obstaculizan la relación pedagógica misma.

Una de las especificidades más importantes que expresan los trabajadores respecto al vínculo pedagógico, se relaciona con los conflictos derivados de situaciones de violencia que se viven en el barrio. Se hace imprescindible para los docentes y directivos el reconocimiento del contexto sociocultural en el que realizan su trabajo. Esto se expresa en la dinámica fundacional de la escuela, que atiende a las situaciones y necesidades por las que atraviesan los jóvenes estudiantes, cuyas trayectorias escolares y condiciones de vida marcan los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje. La importancia que reviste el contexto barrial-familiar es retomada por los propios trabajadores y remite a uno de los aportes del enfoque etnográfico tendiente a considerar a las comunidades en sus estudios.

Sobre esta dimensión, existen investigaciones sobre la “violencia psicológica y/o asedio moral vertical ascendiente” (Fagundes, Crespo y Guareschi, 2013) en el ambiente escolar, particularmente en escuelas públicas de la ciudad de Porto Alegre, Brasil. Allí se abordan las relaciones conflictivas entre alumnos y profesores al interior del espacio escolar y se registran actitudes que están frecuentemente relacionadas a intimidaciones, amenazas y hostilidades de los estudiantes hacia los docentes (Fagundes, Crespo y Guareschi, 2013). Distanciándonos de este estudio, en el caso analizado, aunque las situaciones de violencia se vivencian al interior de las aulas y demás espacios del edificio escolar, no se registraron situaciones de asedio moral desplegadas por los alumnos hacia los docentes. En efecto, muchos de los sucesos violentos que marcan los relatos de los docentes remiten a situaciones vividas o transmitidas, que transcurren en las inmediaciones de la escuela y cuadras aledañas, en su vínculo con los estudiantes.

Uno de los docentes cuenta sobre “el tema de la violencia porque es algo que me preocupa, porque uno no se va bien, porque no le encuentra la vuelta a algunas cuestiones. Primero que te angustia a vos, porque hay cuestiones que son violentas que te ponen mal. Por ejemplo, agresiones entre chicos, o agresiones verbales a docentes. Bueno, uno se da cuenta de que son chicos que ya... digamos, que se expresan con violencia porque han recibido durante toda su vida violencia, pero parece como que la escuela no está preparada para procesar” (Entrevista a Diego, profesor interino, abril de 2013).

Esta es una de las dimensiones del proceso de trabajo que evidencia que los riesgos psicosociales vinculados con la condición social del alumno y la familia (violencia intrafamiliar y condiciones derivadas de la pobreza), presentan una exigencia adicional manifestada como desgaste y fatiga laboral.

Si las situaciones de violencia vividas en la escuela por los docentes, constituyen un riesgo psicosocial, generando angustia, estrés, ansiedad, miedos, sentimiento de frustración, estos factores deben ser entendidos a partir de otros elementos vinculados a la organización del trabajo y de un contexto más amplio de reforma educativa.

Teniendo en cuenta la especificidad de este objeto del trabajo docente, se describen a continuación los aspectos fundamentales de la organización del trabajo que emergen de los registros como condicionantes de los riesgos psicosociales: formas de contratación; tiempo de trabajo y salario; y capacitación.

Las formas de contratación⁸ en la Provincia de Santa Fe obligan a los docentes, particularmente los de menor antigüedad, a transitar por distintas instituciones para completar su jornada laboral, práctica que ha sido denominada por algunos investigadores como “profesor taxi” (Achilli, 2010).

Resulta significativo retomar un registro de campo que describe la semana laboral de una docente entrevistada.

“Bueno, cuestión, tengo 10 horas de Historia en una escuela en segundo año, 10 horas en tres escuelas diferentes lo cual es una locura, es una locura [...] yo trabajo de 8:00 a 14:00 horas todos los días en la Secretaría [trabajo por fuera de la docencia]. Los lunes me voy a una escuela en la que tengo de 15:40 a 16:50 hs. Para llegar a las 15:40 hs yo me tomo el colectivo a las 14:45 hs. Cuando salgo, voy a mi casa, llego a darme una ducha y vengo acá a la facultad [trabajo docente por fuera del nivel medio] hasta las diez de la noche, de 19:00 a 22:00 hay clase. Los martes por suerte no tengo media, vengo acá [universidad] hago consulta de 18:00 a 22:00 hs. Los miércoles voy a una escuela media, entro 15:40 hs y salgo 16:15 hs, de ahí me voy a otra escuela, entro recién a las 18:00, pero de todas formas no me conviene [...] volver en colectivo hasta mi casa, entonces estoy una hora en la sala de profesores, entro a las 18, salgo a las 19:15 hs, llego a mi casa a las 20:00 hs. Y los jueves que es el peor de los días, me tomo el colectivo a las 15:00 hs porque entro a las 16:00 hs en la de [barrio] Triángulo, tengo hasta las 17:50 hs, me tomo el colectivo a las 18:00 hs, estoy una hora de reloj en el colectivo, me tomo el 122 y me cruzo toda la ciudad [...] Estoy una hora de reloj, de 18:00 a 19:00 hs en el colectivo y llego a mi casa a las 21:30 hs de la noche.” (Entrevista a Clara, profesora interina, marzo de 2013).

Entonces, en esta situación, ocurre que la docente no puede dejar un trabajo fijo que le asegura la subsistencia porque tiene cargos de reemplazante, “y el reemplazo tiene eso, que es por el ciclo lectivo, te lo cortan para diciembre [cuando termina el ciclo lectivo, sin ser abonadas las vacaciones]” (Entrevista a Clara, profesora interina, marzo de 2013). El sistema de contratación obliga a un ritmo de trabajo que, en palabras de los sujetos “te vuelve loco” (Entrevista a Clara, profesora interina, marzo de 2013), es decir, implica un desgaste mental y fisiológico mayor al requerido estrictamente para el objetivo pedagógico de la relación de enseñanza-aprendizaje.

El segundo aspecto fundamental de la organización laboral es el del tiempo de trabajo

(dentro y fuera de la escuela) en relación con el salario. Es interesante introducirse en este eje a través de las palabras de un profesor y delegado sindical, quien cree que “hay una cuestión más general que afecta a todos los niveles y por allí lo que tienen los compañeros del nivel medio es que tienen una sobrecarga laboral de 44 horas [...] muchas veces dispersas en distintas instituciones, lo que no permite la consolidación de algún lazo efectivo con los compañeros de trabajo, con instituciones [...]. La cuestión de tener 44 horas para llegar a un salario que permita vivir con dignidad hace que eso repercuta sin duda en la salud.” (Entrevista a Raúl, dirigente sindical, marzo de 2014).

En la casi totalidad de las entrevistas se destaca la cuestión de la cantidad de horas dedicadas al trabajo por fuera de las desarrolladas en la escuela y reconocidas en el salario. Una profesora de Lengua lo explicita de este modo: “uso mucho tiempo, que es algo que me estoy planteando, mucho del espacio de los fines de semana lo dedico a la planificación, para ver, para buscar qué actividades los pueden entusiasmar, qué les puedan gustar. [Después] de quince años, yo sigo buscando... y todo ese tiempo, que es extra, no sé si se ve. Yo creo que no se tiene en cuenta nada” (Entrevista a Liliana, profesora interina, abril de 2013).

Esta dimensión es retomada en estudios cuantitativos de algunos países latinoamericanos. La investigación de Cornejo Chávez sobre los docentes de la educación secundaria de Santiago de Chile, recupera la sobrecarga horaria como una de las variables que muestra los niveles de precariedad de las condiciones materiales de trabajo. En este estudio la sobrecarga horaria hace referencia no solo a la alta cantidad de horas extras dedicadas a tareas docentes sino que también expresa las horas lectivas en aula que superan el máximo legal permitido, la mala calidad de la hora de almuerzo y la inexistencia de minutos de descanso durante la jornada laboral (Cornejo Chávez, 2009). El estudio realizado por Rodríguez, Oramas y Rodríguez (2007) se propone identificar las principales fuentes de estrés en profesores de distintos niveles educativos de escuelas públicas

del municipio de Guanajuato, México; allí las actividades extraescolares tales como las planificaciones, la preparación de clases y la revisión de trabajos de los alumnos son ponderadas como parte de los factores organizacionales de la docencia que generan presión.

Una tercera dimensión de la organización del trabajo consiste en la centralidad que cobraron en las últimas décadas los programas de capacitación y la formación docente, como parte de los procesos de intensificación del trabajo en el ámbito escolar, que, como destacó una de las docentes “es perverso, lleva a que no te capacites, a la mediocridad en la escuela media, a que hagas un discursito, tu clasicita y terminés dando siempre lo mismo” (Entrevista a Marcela, profesora interina, septiembre de 2013).

En este sentido, algunas investigaciones argentinas (Batallán, 2007; Achilli, 2010 y Gentili 2011, Feldfeber y Gluz, 2011) han analizado críticamente las retóricas de profesionalización de los docentes, en el contexto de las políticas de ajuste estructural y ciertos rasgos de continuidad en el período de postconvertibilidad. Estas retóricas vinculan la baja “calidad” de la educación y las cada vez más frecuentes crisis educativas al mal desempeño docente. Este discurso, que cala hondamente en los distintos niveles y actores del sistema educativo, así como en la opinión pública, va acompañado de una política discrecional de los recursos destinados a la educación por parte del Estado.

Como señalan Feldfeber y Gluz (2011) los distintos programas de capacitación son elaborados por equipos técnicos centralizados en el marco del Instituto Nacional de Formación Docente creado a instancias de la Ley de Educación Nacional (LEN). La distancia de los “expertos” respecto de las realidades escolares específicas, hace que dichos programas se caractericen por un desconocimiento de las necesidades formativas concretas de los docentes que, como han señalado en numerosas entrevistas, exceden los márgenes de lo meramente pedagógico.

Estas tres dimensiones de la organización y división del trabajo actúan negativamente sobre las prácticas de los docentes. Estos aspectos organizacionales se encuentran obliterando una práctica que, para los propios docentes, podría contrarrestar los efectos sobre su salud que tiene la especificidad del contexto escolar considerado.

Múltiples registros de campo aluden a cómo el malestar generado por el atravesamiento de situaciones ligadas a los contextos socioeducativos es sobrellevado de un modo significativamente diferente cuando el conjunto o la mayoría de las horas de trabajo se radican en una única institución. Para expresar este hecho los docentes refieren a la idea de “pertenencia escolar”. Sin ella, como han manifestado los entrevistados, se acrecientan los niveles de desgaste con implicancias en la salud, a partir de la dificultad para asumir un adecuado compromiso con las instituciones en que se desarrolla el trabajo, un trabajo entre pares, así como para proyectar un trabajo pedagógico a mediano-largo plazo. Como expresa uno de los trabajadores: “vos trabajás en distintos barrios que tienen distintas problemáticas y no te metés digamos, vos no vivís en ninguno de esos barrios, entonces como que no sos de ningún lado, y así te cuesta también comprometerte” (Entrevista a Diego, profesor interino, abril de 2013).

Las experiencias de los sujetos se vinculan con una dimensión histórica del trabajo docente que también se constituye como condicionante de los procesos de salud-enfermedad. Nos referimos a la valoración social del mismo, en la cual confluyen múltiples significados y prácticas contradictorias, que abarcan desde las vivencias cotidianas de trabajo en el ámbito escolar y las valoraciones del entorno social, hasta las políticas educativas y sociales a nivel nacional e internacional.

En la actualidad, según han señalado distintas investigaciones (Tiramonti 2011, Kessler 2014, Nuñez y Litichever 2015), la consolidación de la masificación en el nivel medio se realiza sobre la base de fuertes desigualdades en la escuela secundaria, que profundizan la dinámica de

fragmentación histórica del sistema educativo nacional. Estas tensiones recaen sobre los sentidos y prácticas de los docentes respecto a la demanda de la “inclusión educativa” que pesa, la mayoría de las veces, de manera individual, debido a los condicionantes de la organización del trabajo.

En este sentido, los relatos de los docentes sobre sus tareas cotidianas están atravesados por construcciones históricas de su rol, fuertemente vinculadas con lo vocacional, dependientes de la voluntad, del sacrificio, como de la comprensión y el afecto por los estudiantes, que implicaría relegar el cuerpo y la salud en pos de los otros. Estos sentidos se expresan en los registros en relación a la valoración de “nunca faltar”: “cuando fui a anotarme para el cargo directivo en primaria, vi que la última licencia que yo había pedido, era la del nacimiento de mi hija que ya tiene 17 años” cuenta una de las docentes. “Nunca falté, porque realmente no soy de faltar [...] Yo si bien hubo períodos en que me sentí más cansada por el trabajo, yo siempre lo digo, yo volvería a elegir la docencia [...] yo estoy convencida de mi labor y lo hago por una forma de vida” (Entrevista a Silvia, profesora titular, agosto de 2013).

En otros relatos esta valoración es matizada, al ser vista como una construcción discursiva que se asienta en el rol histórico para enfrentarse a los recientes procesos de estigmatización social. Así, dice una profesora, “me parece que es un discurso instalado que todos los docentes somos vagos y faltamos todos. Entonces contra ese discurso que te plantean cada vez que hay paro y llaman todos a *Radio 2* diciendo lo vagos que somos, los docentes también armamos un discurso contrario donde decimos ‘bueno, no, yo no falté nunca, soy *Sarmiento*’. No, ni una cosa, ni la otra, hay que tener un término medio, o sea, uno no falta porque se queda durmiendo, falta cuando lo necesita” (Entrevista a Marcela, profesora interina; septiembre de 2013).

Varios estudios retoman las valoraciones, sentimientos y sensaciones que genera el trabajo docente y cómo se traducen en desgastes y síntomas específicos. Una línea muy fructífera en este campo se focaliza en indagar en torno al

síndrome *Burnout* definido como “un estado de alteración emocional que afecta a los trabajadores cuya profesión demanda de ellos ayuda continua a otras personas o contactos íntimos con exigencias emocionales en la relación” (Oramas, Almirall y Fernández, 2007: 73). En estos estudios cuantitativos las explicaciones tienden a cruzar datos de tipo individuales-sociodemográficos con las variables que constituyen el síndrome mencionado en términos de Agotamiento Emocional, Despersonalización y Falta de Realización Profesional (Almeida Freire et. al., 2015). Tal como señalan Oramas, Almirall y Fernández (2007), para el caso de los docentes venezolanos, el involucramiento tendiente a generar logros tangibles en el comportamiento de los estudiantes puede acarrear un alto impacto en la salud mental de los docentes en términos de sensación de impotencia y frustración.

Desde la perspectiva de nuestro estudio, que retoma el enfoque etnográfico y busca historizar el despliegue de tendencias político-instituciones en las que se inscribe el trabajo docente, es posible afirmar que se produce una contradicción entre el alto valor y responsabilidad asignados a la educación y a los docentes –en abstracto, en los discursos oficiales y programas políticos–, y las formas concretas en que se organiza el trabajo docente.

Conclusiones

En este trabajo se analizaron las dimensiones centrales de los procesos de salud-enfermedad de docentes de una escuela secundaria de la ciudad de Rosario, Argentina. Identificamos los principales riesgos organizacionales en el establecimiento y cómo se vinculan con los riesgos psicosociales asociados al contexto escolar específico. Para llevar a cabo este análisis se dialogó con investigaciones que abordan distintas dimensiones del trabajo docente, mayoritariamente de carácter cuantitativo. Dentro de las investigaciones cualitativas son escasos los análisis de las relaciones entre los elementos de la organización del trabajo docente –en contextos sociourbanos específicos– y los riesgos

psicosociales vinculados a ellos. Este trabajo constituye un esfuerzo por vincular, a partir de la experiencia concreta de un colectivo docente, estas dos dimensiones, buscando avanzar en la construcción de una perspectiva etnográfica para el análisis de los procesos de salud-enfermedad docente.

A lo largo del análisis, se destacó que una dimensión central del proceso de trabajo es la relación pedagógica y afectiva entre docentes y estudiantes. Esta relación se encuentra atravesada por dos dimensiones, propias de distintos niveles contextuales, que le otorgan particularidades. Por un lado, a nivel regional, el trabajo docente se configura a partir de políticas educativas que buscan garantizar la “inclusión educativa” de sectores sociales históricamente marginados del sistema educativo. Por otro lado, la relación docente-estudiante se caracteriza, en esta investigación, por llevarse a cabo en un contexto barrial atravesado por situaciones de violencia cotidiana, vinculadas a procesos de empobrecimiento y fragmentación social.

Desde otras investigaciones, el foco estuvo puesto en las situaciones de violencia entre estos sujetos, que se constituyen en un factor de riesgo laboral. Sin embargo, aquí se destaca que, en sí misma, la relación docente-estudiante no se presenta como un factor de riesgo sino que, por el contrario, es ese vínculo afectivo una de las principales razones, según los propios sujetos, de la elección del trabajo docente. A partir del vínculo afectivo los docentes pueden llevar adelante el proceso de trabajo, darle sentido y soportar los riesgos y cargas que implica.

Sin embargo, en esta investigación consideramos que el contexto barrial y las situaciones sociofamiliares de los alumnos en ocasiones atravesadas por episodios de violencia constituyen un riesgo psicosocial de importancia. Recuperando las experiencias docentes, encontramos que la configuración de estas dimensiones como riesgosas se debe a la presencia de riesgos organizacionales que impiden abordarlas adecuadamente. En otras palabras, las formas contractuales inestables –como implica la categoría

de reemplazante–, el tránsito por distintas instituciones, el desconocimiento del trabajo extraescolar y las exigencias de formación y capacitación constituyen profundizan los efectos de los riesgos psicosociales en la salud de los docentes.

En segundo lugar, otro riesgo psicosocial que identificamos consiste en la valoración contradictoria que se le otorga al trabajo docente y cómo dicha valoración es apropiada y resignificada por los sujetos. En este artículo se destaca la contradicción existente entre el alto valor otorgado a la educación y a los docentes –constitutivo del sentido común y que es reforzado en las políticas actuales–, y las situaciones concretas del trabajo docente, atravesadas por condiciones riesgosas. Esta valoración es apropiada por los docentes en los términos de una responsabilidad, muchas veces vivenciada de modo individual, que los lleva a relegar el cuidado de su salud en pos de responder a las demandas que adjudican a su tarea.

NOTAS

1. La estructura básica de la escolaridad obligatoria en Argentina estipulada por la Ley de Educación Nacional (Ley 26202 del año 2006) se compone de tres niveles: Inicial, Primario y Medio. Este último consta de 5 años culminando formalmente a los 17 años de edad.

2. Fue un objetivo de las investigaciones generar conocimientos acerca de los procesos de trabajo, relaciones laborales e impacto en los procesos de salud-enfermedad así como también acerca de las respuestas organizativas de trabajadores asalariados de Rosario y su Región ante el impacto de las políticas económicas aplicadas desde la última reestructuración capitalista.

2. Los riesgos relacionados a las condiciones materiales fueron abordados en un trabajo anterior (Rodríguez y Vogelmann, 2014), que reveló y reforzó la idea de la interrelación entre las dimensiones del trabajo docente y sus riesgos, como un todo que solo puede ser pensado “de a partes” en un análisis, pero no en la realidad. Para

reponerlo muy sintéticamente, registramos y analizamos las cargas de instalaciones referidas al espacio físico reducido (particularmente para el descanso de los docentes); las cargas químicas (por el uso constante de tizas y de la concentración de polvo) cuyos riesgos suponen trastornos respiratorios que pueden ser pensados también en relación con las disfunciones en la voz; las cargas asociadas a la iluminación escasa (que pueden causar trastornos visuales, cefaleas y fatiga general); y, por último, las cargas térmicas (bajas temperaturas por falta de instalaciones de calefacción adecuadas y de reparación de puertas y ventanas), asociadas además a una carga psíquica por la importancia del vínculo afectivo, empático, que sostiene los docentes para lograr la relación pedagógica. En fin, los resultados muestran que se continúan agravando las condiciones materiales de trabajo, que ya para 2005 la UNESCO había calificado de “deficitarias en general”, a partir de un relevamiento que había puesto de manifiesto la emergencia en relación al estado de los edificios escolares y la seguridad como ambiente de trabajo y de desarrollo de la labor pedagógica en Rosario (UNESCO, 2005: 70).

4. El período de la postconvertibilidad se inicia en el año 2003, en donde se producen algunos cambios económicos respecto del período neoliberal anterior. Así, la tasa de desocupación baja notablemente durante estos años, se reabren las negociaciones salariales y se abandona el modelo de la convertibilidad. Sin embargo, algunas tendencias respecto al trabajo se mantienen, como el alto índice de informalidad o la transferencia de ingresos desde el trabajo hacia el capital (Ortiz y Schorr, 2007). En lo que concierne a la política educativa de los últimos diez años también se profundizan los imperativos de organismos educativos (como UNESCO y UNICEF) que remarcan la necesidad de una inclusión educativa de sectores históricamente marginados, particularmente en lo que concierne a la educación en el nivel medio. Se producen reformas legislativas a nivel nacional, destacándose la Ley de Educación Nacional (LEN) en el año 2006 (26202), que dispone la obligatoriedad del nivel medio para todos los

jóvenes en edad escolar. Esta reforma educativa tiene líneas de continuidad respecto a la reforma educativa de 1990, como lo abordamos en otros trabajos (Guiamet, 2014).

5. Se trata de un barrio históricamente de perfil obrero, ya que lo habitantes trabajaban en distintas industrias del lugar, tales como aserraderos, depósitos de materiales de construcción, el puerto y un frigorífico. En las últimas décadas, de forma paralela a la destrucción de los puestos laborales, se desarrolló en el barrio el narcotráfico, como forma de vida, de sustento económico y, sobre todo, como estigma. En los últimos años se ha incrementado sustantivamente la cantidad de muertes violentas que allí se producen, hecho reflejado por los principales periódicos de la región.

6. Domingo Faustino Sarmiento es uno de los próceres argentinos que fue destacado por su labor en la educación pública.

7. Entre las que se destacan: la Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo y Salud Docente (CTERA 94/95) y el Informe sobre las condiciones de Higiene y Seguridad (realizado por delegados de SUTEBA y UNTER).

8. En Santa Fe el acceso a cargos docentes en escuelas medias y superiores se da a partir de concursos generales por región con una periodicidad de un plazo máximo de dos años. Estos concursos, que proveen escalafones para todas las escuelas, se corresponden a las tres categorías de ingreso posibles para los aspirantes: suplente, interino y titular. Cada categoría tiene un ordenamiento legal particular, que va otorgando mayor estabilidad a medida que se avanza en la categorización. Uno de los medios por los cuales se avanza es contando con mayor antigüedad. Esto se logra, para reemplazantes e interinos, trabajando la mayor cantidad de horas, lo que supone trabajar hasta en un máximo de seis escuelas diferentes.

Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social*. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde ediciones.
- Ademys-TEL. (2011). Salud y condiciones de trabajo en el sector docente: diagnóstico y respuestas posibles. Proyecto de Investigación y Capacitación en Salud Laboral.
- Almeida Freire, M., Nazaré Oliveira, E., Guimarães Ximenes F., Evangelista Lopes, R., Gomes Nogueira Ferreira A. & Vieira Gomes, B. (2015). Síndrome de Burnout: un estudio con profesores. *Salud de los Trabajadores*, 23 (1), 19-27.
- Aparicio Mena, A. (2009). *Prácticas educativas y salud docente*. Madrid: Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Cornejo Chavez, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media en Santiago de Chile. *Educación y Sociedad*, 30, 409-426.

- Donaire, R. (2012). *Los docentes del siglo XXI ¿Empobrecidos o proletariados?*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, 42, 27-42.
- Fagundes, C; Crespo, A; Guareschi, P. (2013). Violencia psicológica y asedio moral vertical ascendiente en dos escuelas públicas de Porto Alegre (Brasil). *Salud de los trabajadores*, 21 (2), 129-140.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educ. Soc.* [online]. 32, 115, pp.339-356.
- García, J. (1984). Ciencias Sociales y Salud en América Latina entrevista a Juan García. México. II Jornadas de A.P.S.-CONAMER-A.R.H.N.R.G.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Grimberg, M. (1991). *Condiciones de trabajo y de salud: el riesgo de ser gráfico*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Kessler, G (2014). *Controversias sobre la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kohen, J. (2004). *La problemática del trabajo infantil y docente en el contexto de las nuevas vulnerabilidades*. Rosario: Facultad de Psicología ediciones.
- Laurell, A. (1982). La Salud-Enfermedad como proceso social. *Cuadernos Médicos Sociales*, 19, 36-52.
- Martínez, D; Valless, I; Kohen, J. (1994). *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en las escuelas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Martínez, D. (2002). Crónicas del malestar docente. *Ensayos y Experiencias, Tomo 42*. Buenos Aires: Noveduc.
- Martínez, D; Collaso, M; Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educación y Sociedad*, 107, 389-408.
- Martínez López, C.; Martínez Alcántara, S.; Méndez Ramírez, I. (2015). Estímulos económicos, exigencias de trabajo y salud en académicos universitarios mexicanos. *Salud de los Trabajadores*, (23) 1, 5-18.
- Menendez, E. (2005). El Modelo Médico y la Salud de los trabajadores. *Salud Colectiva*, 1 (1), 9-31.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario
- Rockwell, E. (1997). De huellas, bardas y veredas. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009) *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos políticos*, 37, 70-80.

- Rodríguez, L; Oramas, A; Rodriguez, E. (2007). Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, México. *Salud de los trabajadores*, 15 (1), 5-16.
- Rodríguez, G. (2014). (Comp.) *La salud de los trabajadores*. Rosario: FHUMYAR ediciones.
- Oramas, A; Almirall, P; Fernandez, I. (2007). Estrés Laboral y Síndrome de Bournot en Docentes Venezolanos. *Salud de los trabajadores*, 15 (2), 71-88.
- Ortiz, R. y Schorr, M. (2007). La rearticulación del bloque de poder en la Argentina de postconvertibilidad. *Papeles de Trabajo*, 1 (2) 1-42.
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *En Boletín de Antropología y Educación*, 1, 12-14.
- Tenti Fanfani, E. (2011). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.) *La escuela media en debate. Problemas y perspectivas de investigación*. Buenos Aires: Manantial.
- UNESCO (2005). (Cord. Robalino Campos, M. y Korner, A.) *Condiciones de trabajo y salud docente*. Chile: Oficina Regional UNESCO.
- Wallace, S. (1994). El proceso de trabajo cervecero. Una mirada desde los riesgos. En Berrotarán, P. y Pozzi, P. (Comps.) *Estudios inconformistas sobre la clase obrera argentina (1955-1989)*. Buenos Aires: Letrabuena.
- Yanes, L. (2003). El trabajo como determinante de la salud. *Salud de los trabajadores*, 11 (1), 21-42.

Fecha de recepción: 20 de enero de 2018
Fecha de aceptación: 14 de mayo de 2018