

¿Por qué sufren los equipos de profesores?: Entre la gestión y la cooperación perdida¹

Horacio Foladori Abeledo

María Cristina Silva De los Ríos

Introducción

Este artículo tiene como objetivo explorar algunas condiciones y transformaciones del trabajo que afectan a los equipos docentes, los que tradicionalmente se han ocupado de aportar al desarrollo del ser humano y su bienestar. Como consecuencia de ciertas transformaciones en el mundo del trabajo, y algunas condiciones existentes en las instituciones en que se desempeñan los equipos docentes, se producen dificultades en su labor cotidiana, lo cual conduce a que sus integrantes experimenten sufrimiento.

Algunas de las condiciones que afectan negativamente a los equipos docentes pueden anudarse a las nuevas formas de gestionar la actividad al interior de las organizaciones productivas, las que están inspiradas en los valores de lo que se ha denominado *nuevo management*. Estos valores son ajenos a una cultura centrada en la cooperación y orientan el trabajo hacia una creciente individualización y competencia, lo cual fractura los vínculos y los colectivos laborales. Por otra parte, trabajar al interior de instituciones produce ciertas formas de sufrimiento relativas al control de la actividad que se realiza en los grupos de trabajo y las formas que ésta adquiere, así como al boicoteo de la cooperación que emerge espontáneamente en torno a la tarea. El sufrimiento en la institución surge cuando se imponen regulaciones externas al grupo de trabajo, que no se relacionan con su tarea primaria sino con encargos estatales de control.

Se aborda teóricamente el asunto de la cooperación en los colectivos de trabajo, con el objetivo de comprender por qué es una condición fundamental para la labor humana y describir cómo se produce en un espacio de deliberación entre los trabajadores. Luego se caracteriza la cooperación en el grupo de tarea, puesto que es un fenómeno que también se manifiesta de forma tácita en la actividad, con características particulares e isomórficas al desarrollo del proceso grupal. Posteriormente se señala cómo el grupo de trabajo situado en una

¹ Publicado en Revista Mexicana de Orientación Educativa N° 30, 2016

institución puede ver mermadas sus posibilidades de cooperar dada la institucionalización de sus prácticas, y cómo esto puede afectar su capacidad para trabajar y las transformaciones creativas de la subjetividad de sus participantes. Además se revisan los principales dispositivos que el *nuevo management* impone a los equipos de trabajo, los cuales orientan su desempeño hacia una creciente individualización, responsabilización y competencia. Finalmente se abordan las condicionantes específicas del sufrimiento en los equipos docentes.

La cooperación como condición del trabajo colectivo y la salud

La psicodinámica del trabajo pone en el centro de su investigación los problemas de la coordinación y la cooperación. Ya que las interpretaciones y elaboraciones de la organización prescrita del trabajo en la actividad real son producto de un colectivo de personas que se movilizan y ponen en juego todos sus recursos para cumplir sus tareas, el riesgo que se corre si no existe un espacio de deliberación colectiva, coordinación y cooperación es la incoherencia y las incomprendiones entre los agentes. Dichas incoherencias no permiten aprovechar las ventajas potenciales de la inteligencia individual y su elaboración conjunta en la sabiduría colectiva (Dejours, 1998a; 1998b).

La cooperación no apunta exclusivamente a “garantizar las condiciones lógicas y cognitivas de una articulación exitosa de las actividades singulares”, sino que también implica “la voluntad de las personas para trabajar juntas y superar colectivamente las contradicciones que nacen por la esencia de la organización del trabajo” (Dejours, 1998a, p. 40). La cooperación no puede adelantarse, planificarse ni prescribirse, sino que su soporte es el deseo de los sujetos, su movilización hacia el logro de la tarea y la producción de salud en la transformación de sí mismos. De este modo, pensar en la cooperación implica abordar temas tan sutiles como la voluntad y la libertad individual, ya que no se puede obligar ningún deseo de cooperar.

Para Dejours, la cooperación es una cuestión central para la economía del sufrimiento y del placer en el trabajo. Exige ante todo que se establezcan “relaciones de confianza entre los sujetos. Confianza en los colegas, en los subordinados y en los jefes y mandos medios” (Dejours, 1998a, p. 40). El término “confianza” levanta ciertos escepticismos si se lo piensa exclusivamente desde la emocionalidad. Sin embargo, en este contexto la confianza no es un sentimiento y no tiene relación con el orden de lo psicoafectivo. Es ante todo un asunto deóntico, que deriva de “la construcción de acuerdos, normas y reglas que encuadran la manera de ejecutar el trabajo. Elucidar los resortes de la confianza en las relaciones de trabajo hace comprender en qué consisten y cómo se

construyen y estabilizan las “reglas de trabajo” o las “reglas del oficio” (Dejours, 1998a, p. 41). Es decir, la confianza entre los agentes, base de la cooperación, se construye mediante la realización de condiciones éticas en las relaciones sociales en el trabajo. Este es un asunto que escapa ampliamente a la técnica, por lo cual el trabajo cooperativo no solo incide en sus resultados observables, sino también en el grado de cohesión del colectivo. “El trabajo no tiene que ver entonces únicamente con la técnica, ni inclusive con la poiesis. Tiene que ver también con la praxis” (Dejours, 1992 en Dejours, 1998a, p. 41). En el encuentro entre los sujetos y la construcción de las relaciones de confianza, se encuentran las bases para la producción de salud mental, dado que el intercambio conduce al reconocimiento de los aportes mutuos al trabajo y sus reglas.

Dejours (1998a) se pregunta bajo qué condiciones las personas desean entrar en el compromiso subjetivo necesario para la cooperación. La movilización subjetiva que tiene lugar en el trabajo siempre supone una serie de esfuerzos por parte de cada agente: esfuerzos de inteligencia, esfuerzos de elaboración para construir opiniones, y esfuerzos para involucrarse en el debate público de dichas opiniones. Sin embargo, es imposible prescribir esta movilización psíquica necesaria para la cooperación. El problema central, entonces, es el contrario: “cómo proceder para no romper la movilización de las inteligencias y las personalidades” (Dejours, 1998a, p. 43). Según el autor, los sujetos saludables portan una poderosa movilización hacia el trabajo y la cooperación; entonces la duda se cierne sobre las condiciones que pueden coartar su pleno desarrollo. La movilización subjetiva es frágil y debe ser resguardada en la dinámica de contribución subjetiva y retribución mediante el reconocimiento. “Incluso antes de toda retribución (el sujeto) espera a veces solo que no se refrenen sistemáticamente sus iniciativas y su deseo de aportar una contribución, es decir, que no se le tenga por un “ejecutante estricto”, condenado a la obediencia y a la pasividad” (Dejours, 1998a, p. 43).

La restricción del espacio de discusión y deliberación colectiva puede provocar sufrimiento y psicopatología en los trabajadores. Si bien este espacio tiene como primera finalidad el producir las reglas del colectivo de trabajo, a este objetivo se suman el resguardo de la salud, la construcción de la identidad personal, el desarrollo de relaciones intersubjetivas, y la puesta en práctica principios universales como la justicia y la equidad (Dejours, 1998b). Cuando el espacio de discusión se institucionaliza o de alguna forma se prohíbe, se instala la soledad y el aislamiento de los trabajadores, con consecuencias nefastas tanto en su

salud individual como en el funcionamiento del colectivo social más amplio. Como señala Dejours,

Cuando tal situación dura demasiado, la falta de sentido de la relación con el trabajo lleva progresivamente a los agentes a desinvolucrarse de las responsabilidades colectivas. Cada quien se repliega en su espacio privado. En el lugar de la elucidación del proceso patológico, surge una nueva tesis que va a completar la problemática: la del individualismo triunfante. (1998b, p. 256)

Cuando desaparece el espacio de deliberación, el aislamiento y la psicopatología de los agentes no se pueden vincular a sus causas, y se produce una psicologización de su sufrimiento. No se puede hacer referencia a la historia que produjo el individualismo de los agentes y se lo atribuye a “fatalidades naturales” tales como “la decadencia de la civilización” (p. 256). Asimismo, se piensa que la vulnerabilidad psíquica individual es lo que causa la aparición de síntomas y malestar. La ruptura del colectivo es un problema que queda invisibilizado.

Características de la cooperación en el grupo de tarea

La cooperación no se da exclusivamente de forma consciente y voluntaria en los espacios de deliberación colectiva, sino que es una condición que funda al grupo de trabajo y su actividad, que se produce de forma tácita y adquiere sus características desde las formas del funcionamiento grupal. Es necesario aludir brevemente a la concepción del grupo de tarea o grupo operativo, para comprender las dinámicas que se dan en su interior y cómo tiene lugar la cooperación.

Pichon-Rivière (1985; Foladori, 2005) sitúa al grupo en una determinada realidad, y esta es la principal diferencia del autor respecto a otros que dan prioridad a la fantasía inconsciente como principal organizador de la actividad grupal (Bion, 1963). El grupo operativo se centra siempre en una tarea, es decir, en una actividad, en alguna transformación que debe producir en el mundo externo. Más allá del contenido de esta tarea, lo relevante es que el grupo se reúne para trabajar, es decir para establecer una relación con su medio, la cual al mismo tiempo tiene efectos en la subjetividad de sus integrantes. Actuar sobre el entorno para provocar una transformación supone poner en práctica la inteligencia, afectividad y el deseo, así como elaborar las ansiedades depresivas y persecutorias presentes desde los inicios de la vida psíquica.

El grupo de trabajo también aborda una tarea implícita con el apoyo de su coordinador. Esta tarea es tomar conciencia de lo que va sucediendo en el trabajo, de cómo funciona el grupo, qué ansiedades emergen y cómo ellas se van metabolizando o resistiendo. El coordinador explicita lo

implícito del discurso para que el grupo no solo domine su tarea, sino también las dinámicas grupales que se van produciendo. En cuanto a los equipos docentes, intervenir desde este enfoque para producir salud y bienestar en sus integrantes apuntaría a elaborar las ansiedades que produce la tarea de enseñar y destrabar el pensamiento del equipo para crear nuevas formas de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La interpretación del proceso grupal permite abandonar formas estereotipadas de respuesta a los problemas y adaptarse activamente a la realidad (Pichon-Rivière, 1985).

La conceptualización de la cooperación como un fenómeno consciente, que se produce en el intercambio entre agentes individuales y en un espacio de deliberación colectiva (Dejours, 1998a; 1998b), debe complejizarse tomando en cuenta las cualidades que ella adquiere desde los inicios del grupo de trabajo. La cooperación no es exclusivamente voluntaria, sino también tácita e inconsciente; forma parte esencial del abordaje de la tarea desde la fundación del grupo, y en ocasiones puede orientarse a favor de la resistencia al cambio (Foladori, 2015).

La cooperación se acopla a las características del funcionamiento grupal. Pichon-Rivière (1985) señala que el grupo aborda su tarea en un espiral dialéctico que incluye progresos y retrocesos. Esta espiral permite modificar gradualmente los patrones estereotipados de respuesta frente el mundo externo, teniendo efectos en la subjetividad y la salud de los participantes. Como se señaló, trabajar también implica adaptarse activamente a la realidad y sus cambios. El grupo se organiza en torno a una tarea que puede (*y debe*) cambiar, y por ello necesita ser flexible para modificarse a sí mismo y responder a nuevos requerimientos. Los roles y normas grupales deben variar puesto que cada situación demanda poner en juego habilidades y respuestas diferentes.

La cooperación grupal no se manifiesta como una creciente convergencia y alineación de sus integrantes, sino que es isomórfica a sus liderazgos, los cuales se organizan en una polaridad dialéctica que incluye progresos y retrocesos. Las oposiciones despiertan el pensamiento y permiten considerar aspectos alternativos de la tarea que, de ser reprimidos, podrían producir un fracaso. La cooperación, entonces, se despliega en la diferencia y “la discrepancia es parte esencial de la cooperación” (Foladori, 2015).

La flexibilidad, la adaptación a las exigencias cambiantes de la realidad, los liderazgos dialécticos y rotativos, la reelaboración constante de las normativas y los roles grupales, el progreso y el retroceso en relación a la tarea y la problematización, son características centrales del fenómeno fundante del grupo llamado cooperación.

La institución y los boicoteos a la cooperación grupal

Lo que sucede con el grupo de trabajo al interior de una institución supera las dinámicas antes descritas. La institución impone normativas que buscan regular el comportamiento de los individuos y equipos, de modo que sea posible estandarizarlos y homogeneizarlos. En esto opera un encargo Estatal (Lourau, 1979), ya que toda institución reproduce en su forma y funcionamiento al Estado, y asegura que se cumplan las funciones de orden social. Con esto, los equipos de trabajo ven coartadas sus posibilidades de crear sus propias reglas de funcionamiento, lo cual puede producir consecuencias nefastas en la vida psíquica de sus integrantes.

El grupo de trabajo realiza dos funciones al interior de las instituciones. En primer lugar, se dedica a su trabajo o tarea explícita, *primaria*, y es en ella donde se encuentra la posibilidad de cooperar. Por otra parte, el grupo se ve obligado a cumplir las funciones de control social que son encargadas por la institución, que reproduce los principios del Estado (Lourau, 1979). Mientras que la tarea primaria supone un acto de transformación, el control y ordenamiento institucional suponen coartar las posibilidades de acción con reglas que “rutinizan las relaciones interpersonales (...) frenan toda iniciativa, causando un sensible efecto de frustración” (Foladori, 2006, p. 4).

En el grupo institucionalizado se presentan dificultades para cumplir la tarea primaria y sostener un funcionamiento cooperativo. El conflicto de normativas que se instala por la paradoja entre las normas grupales y las normas institucionales produce sufrimiento, ya que se deben acatar las regulaciones externas y estas boicotean el funcionamiento espontáneo del grupo. Los roles tienden a fijarse, los liderazgos son estereotipados desde la formalidad, el jefe intenta reemplazar al líder, se obliga a un desarrollo lineal de las tareas y se reprimen los planteamientos divergentes que supuestamente no aportan al avance y merman la productividad.

Las normativas institucionales son elaboradas al margen del equipo, y en su mayoría provienen de lineamientos ministeriales o de la administración de los establecimientos. No se tiene en consideración la situación del grupo ni el decir de sus integrantes, y se procede con violencia al exigir aquello que desde la prescripción parece más efectivo.

La normativa impuesta desde la jerarquía es “una manifestación de la arbitrariedad del poder institucional. Toda normativa que es impuesta es vivida como despótica porque demanda sometimiento. Que el trabajador deba someterse es una condición para que obtenga trabajo y lo

mantenga” (Foladori, 2008, p. 89). Respecto al sometimiento que se espera de los trabajadores, este aparece cuando se ejerce violencia, es decir, cuando el sujeto queda a merced de otro que lo domina por la fuerza y no puede defenderse. La violencia se da en una relación desigual, en la que una de las partes tiene el poder de someter al otro (Foladori, 2009). La normativa institucional se impone con violencia porque no considera las experiencias de quienes conocen la tarea ni la forma de trabajar que emerge en el seno del grupo, mediante la cooperación.

Una forma adicional en que se ejerce violencia en el contexto laboral es el autoritarismo, que aparece cuando la jefatura ha perdido autoridad y cuando los trabajadores no le atribuyen ninguna influencia legítima sobre ellos (Foladori, 2012). La jefatura debe ejercer la fuerza y el poder otorgado por la institución para que sus subordinados actúen de la manera que se desea. La autoridad es antónimo del autoritarismo, ya que no implica el uso de la fuerza sino que depende del reconocimiento y la atribución de saber y poder por parte de quienes dependen de ella. El ejercicio del autoritarismo es muy usual en los establecimientos educacionales, pero no se debe interpretar desde las características personales de las jefaturas, sino desde el contexto institucional.

El nuevo management y la fragmentación de los equipos de trabajo

Las dificultades que afectan a los equipos también se originan en ciertas transformaciones que ha experimentado el modo de gestionar el trabajo, no solo en las organizaciones del mundo privado sino que en los servicios públicos, incluyendo las instituciones de educación. Las transformaciones del mundo del trabajo han sido destacadas por diversos autores, y se ha reconocido ampliamente la influencia del denominado *nuevo management* sobre la forma en que se construye la identidad, se producen nuevas formas de subjetividad y se condiciona el sufrimiento laboral.

Según Wlosko y Ros (2015), se ha generado una nueva forma de organizar la producción y se han introducido nuevas tecnologías de gestión de los trabajadores. En comparación con los modelos de administración anteriores, el nuevo management procede “apelando a la adhesión más que al uso de la fuerza o coacción directas” (p. 472). Este se ha convertido en “un verdadero programa de gobierno”, cuyo denominador común es que “los modos de organizar y gestionar el trabajo (...) dan lugar a nuevas formas de dominación, exponiendo al psiquismo a nuevas exigencias y situaciones de desestabilización subjetiva” (Wlosko, 2014, p. 359).

Los equipos docentes no están ajenos a estas transformaciones, en la medida que la institucionalidad y la administración pública han hecho suyos los valores del nuevo management con el fin de asegurar un uso óptimo de los recursos económicos estatales. Este “buen uso de recursos”, que a menudo implica la explotación de los docentes, es comprobable a través de la medición constante de resultados que deben ser atribuibles a individuos claramente identificables, y demostrando la competitividad de cada establecimiento educacional dentro del mercado.

Para entender la lógica profunda del nuevo management, es necesario señalar que deriva de la racionalidad neoliberal (Wlosko, 2014). Dicha racionalidad se basa en dos mecanismos centrales: la individualización y la responsabilización, los cuales son propios de la gobernabilidad neoliberal (Foucault, 2007 en Wlosko, 2014) Esta racionalidad no es exclusivamente política, sino también subjetiva, ya que extiende sus efectos a la vida privada de los agentes y produce efectos en su comportamiento y salud.

En primer lugar, la *individualización* “de las modalidades de contratación, de evaluación, del control de la producción, del salario y de la carrera” (Wlosko, 2014, p. 359) es uno de los principales cambios asociados al nuevo management. Los efectos de la individualización no van exclusivamente en la línea de “hacer estallar las categorías de oficios debilitando las luchas sindicales”, sino que además ella misma se convierte en un dispositivo de “recodificación de los conflictos sociales, los cuales son reducidos a problemas de índole personal o interpersonal, ajenos a toda forma de enfrentamiento de intereses colectivos, materiales y concretos” (Wlosko, 2014, p. 359).

Es decir, con la individualización se obtienen dos resultados principales: la gestión individualizada de las carreras profesionales, y la debilitación de los colectivos profesionales, oficios y sindicatos. La carrera es un proyecto individual, del cual el sujeto debe hacerse cargo, y se gestiona a través de una serie de mecanismos de selección, evaluación, capacitación y desarrollo que apuntan a que el individuo sea portador de una serie de competencias que le otorgan una mayor empleabilidad en el mercado. Con esto se sientan las bases para la competencia entre los agentes del mismo rubro y se boicotea la cooperación, puesto que cada sujeto debe mostrarse como más deseable que sus colegas a los ojos de las instituciones que pueden contratarlo (o mantenerlo empleado). Asimismo, las luchas por los derechos colectivos tienden a desaparecer, ya que cada individuo debe velar responsablemente por mantenerse trabajando, incluso en épocas de crisis económica. Finalmente, la individualización produce una psicologización de los conflictos y el

sufrimiento, los cuales ya no pueden vincularse a su origen en la lógica de fragmentación social producida por este nuevo modelo.

En segundo lugar, la *responsabilización* de los agentes individuales en el nuevo management tiene como condición que el individuo se haga responsable de su propio destino, y que se pueda concebir como un empresario de sí mismo (Foucault, 2007 en Wlosko, 2014). El individuo debería ser capaz de autogestionarse, adaptarse a todas las situaciones que se le presenten y ocuparse activamente de la actualización de sus conocimientos y competencias. El objetivo final nuevamente es acrecentar la propia empleabilidad, hacerse más deseable que los otros a los ojos de las organizaciones. Esta responsabilización se impone mediante “el discurso paradójico de la “autonomía” propio de la racionalidad neoliberal” (Wlosko, 2014, p. 359). La responsabilización es un mecanismo de dominación que se centra en los factores internos, en las capacidades del agente. Se espera que él sea activo en el camino de “generarse a sí mismo”, a diferencia de la sujeción, mecanismo en el que el sujeto es pasivo y se debe ajustar a un modelo propuesto desde el exterior (Wlosko, 2014; Wlosko & Ros, 2015).

A la lógica neoliberal basada en la individualización y la responsabilización “deben anudarse los distintos dispositivos relativos a la organización del trabajo descritos por múltiples investigadores” (Wlosko, 2014, p. 360). Estos dispositivos tienen un rol central en la producción de sufrimiento y son ampliamente aplicados en las instituciones educativas.

Un primer dispositivo es la precarización del empleo, entendida como una “amenaza constante de ser descartado”, que “desata ansiedades específicas que se expresan en conductas de miedo y sumisión”. Junto con ella, la evaluación individualizada del desempeño, que es posible por un seguimiento constante e informatizado de la actividad de los trabajadores, “supone la colaboración del operador, quien debe autocontrolarse periódicamente recolectando datos sobre su actividad” (Wlosko, 2014, p. 360). Este tipo de evaluación genera una angustia de no estar a la altura y ser considerado insuficiente. El mandato en ella es ser competitivo, y cuando se asocia a contratos por objetivos, “conduce a una rivalidad generalizada entre trabajadores que lleva a una progresiva desestructuración de los vínculos y a la neutralización de las movilizaciones colectivas” (Dejours, 2006 en Wlosko, 2014). La evaluación individualizada del desempeño se asocia también a la presión por la rentabilidad, en la que cada sujeto está sometido a la evaluación de su funcionamiento, resultados, productividad y el aporte que hace a la rentabilidad general de la organización. Se trata de encubrir dicho

proceso con el pretexto de la competencia saludable, en la que cada trabajador se convierte en un colaborador (Pierbattisti, 2010 en Wlosko, 2014). El colaborador no representa ya a ningún poder colectivo ni a la defensa de los intereses del conjunto, sino que “es un individuo atomizado que se representa a sí mismo, y que intenta mantenerse a flote, mediante la asunción de la proactividad y la iniciativa en el trabajo a fin de seguir perteneciendo a la organización” (Wlosko, 2014, p. 361). Esto produce una ruptura del colectivo, una desestructuración de la vida social y un aumento de las patologías de la soledad y la desolación (Dejours, 2006 en Wlosko, 2014).

Además de la precarización y la evaluación individualizada del desempeño, la introducción de normas de calidad total es una nueva modalidad de gestión que agrava el sufrimiento psíquico en el trabajo (Wlosko, 2014). La calidad total es un imposible, ya que siempre existe una brecha irreductible entre la planificación y las prescripciones, y la actividad real de los sujetos (Dejours, 1998a). Imponer la calidad total como criterio ideal implica un costo psíquico significativo, tanto en términos de la carga de trabajo como en problemas psicológicos: “induce a participar en un “como si”, o bien hacer trampas o mentir, a fin de “cumplir” con una exigencia imposible de cumplir. Esto coloca a las personas en una posición complicada respecto de su ética profesional y personal” (Wlosko, 2014, p. 360).

Por otra parte, la delegación del trabajo de la organización sobre los agentes individuales en el nuevo management, implica que la administración “ya no desempeña un rol en la producción de mediaciones que permitan, en las organizaciones, enfrentar las contradicciones que aparecen en el trabajo real” (Wlosko, 2014, p. 361). Ya que no cuentan con esta mediación, los trabajadores deben dar respuestas creativas para hacer que las cosas funcionen. Ellos son los únicos responsables de los resultados, y los únicos culpables en caso que las cosas salgan mal. Sin embargo, los buenos resultados se normalizan y no se otorga reconocimiento al aporte y la movilización subjetiva que el individuo debió invertir para llegar a ellos.

El dispositivo anterior se vincula con la creciente normalización del ideal y la negación de los límites, dispositivos adicionales que conducen a que el ideal de “excelencia” se convierta en la norma (Aubert & De Gaulejac, 1994; Dujarier, 2010 en Wlosko, 2014). En la práctica esto se concreta en la prescripción de tareas que se espera que se ejecuten de manera perfecta, con un estándar de cero error. Sin embargo, “lo “ideal” es, por definición, imposible de realizar. La prescripción del ideal instala un universo de exigencias sin límites en el que siempre se es culpable de no

hacer lo suficiente o de no estar a la altura de lo que se espera de uno” (Wlosko, 2014, p. 362). Metapsicológicamente, el Yo no se puede sentir nunca a la altura de las exigencias del Ideal del Yo, ya que está fijado en una norma “delirante y tanática: la de que nada es imposible” (p. 362). Por su parte, la organización reniega de todo aquello que signifique dificultades o brechas entre las prescripciones y la actividad, y los sujetos deben elegir entre validar sus percepciones – de que es imposible cumplir con el ideal – o denegarlas.

Finalmente, el dispositivo de calificación por competencias introduce una nueva exigencia para los trabajadores, quienes ya no son evaluados solamente en relación con las tareas que deben cumplir. Con esta modalidad de calificación se impone una evaluación directa de los agentes y su funcionamiento en una situación real de trabajo. “El individuo, sea singular o colectivo, solo puede probar si es competente en situaciones concretas, mostrando que tiene “iniciativa” y “responsabilidad”” (Wlosko & Ros, 2015, p. 473). Con esto se comienza a medir lo que es el sujeto, y no exclusivamente lo que es capaz de hacer en el mundo externo. Calificar a la persona en cuanto a su iniciativa y responsabilidad, es calificar aspectos de su identidad, con la amenaza y ansiedad que esto puede producir.

Los dispositivos que se anudan a la lógica del nuevo management son aplicados de forma creciente en la gestión del trabajo en las instituciones educativas, aun cuando los valores que los sustentan entran en conflicto con la cultura tradicional de dichas instituciones, centrada en valores como el cuidado de los otros, el desarrollo social del ser humano, la equidad y el desarrollo igualitario de las comunidades. De este modo, el nuevo management no solo produce sufrimiento por las exigencias que introduce en el trabajo real de los equipos docentes, sino también por el conflicto entre sus valores y los valores implícitos de la cultura tradicional en las instituciones educativas. Finalmente, la individualización que introduce el nuevo management supone una paradoja frente a la tarea primaria de las instituciones de educación, dado que su misión se orienta hacia el trabajo con y para otros, y depende de la cooperación entre agentes diversos, en un contexto de confianza mutua y reconocimiento.

Sufrimiento en el cuerpo docente

En este apartado se trata de indicar cuáles son algunos factores que determinan el sufrimiento, a los que profesores, docentes y académicos están sometidos por el solo hecho de contar con un empleo en una institución de educación, tanto sea en el registro público como privado.

Condiciones materiales y psicosociales del trabajo docente en Chile

Según la investigación realizada por Cornejo (2009), los docentes de educación secundaria de la ciudad de Santiago de Chile muestran altos niveles de precariedad laboral, sobrecarga horaria, sobre exigencia ergonómica y carencia de materiales e infraestructura para realizar adecuadamente el trabajo en aula. La sobrecarga de trabajo se observa en la cantidad de horas de clases lectivas, que sumadas a las horas extras superan con creces el máximo legal que está permitido en el país. Asimismo, los profesores señalan que no cuentan con suficiente tiempo para descansar durante la jornada laboral, lo cual se puede suponer que afecta las relaciones sociales en el trabajo y los espacios de cooperación, que serían muy difíciles de lograr.

En cuanto a las condiciones psicosociales de trabajo de los docentes, Cornejo (2009) señala que existen elevados niveles de demanda laboral percibidos y que los profesores se encuentran “sometidos a fuertes procesos de intensificación laboral, que repercuten negativamente en su bienestar psicológico y salud” (p. 422). La percepción de sobredemanda laboral es más baja cuando los profesores sienten apoyo en su trabajo y cuando cuentan con un mayor grado de decisión sobre sus tareas.

El autor señala que es necesario analizar dicha intensificación laboral a la luz de una serie de transformaciones de la organización del trabajo docente en América Latina. Estas transformaciones se vinculan a “nuevas demandas laborales, básicamente por el cambio en los enfoques pedagógicos deseados, la presión por los rendimientos estandarizados, el aumento en las brechas de desigualdad socioeducativa, la incorporación de nuevos sectores populares a la escolarización, la introducción de la lógica gerencial en la escuela, la sobrecarga de trabajo, la falta de apoyo desde instituciones externas a la escuela, la desvalorización social de la profesión y la construcción de nuevos imaginarios desde los que los profesores definen opciones y compromisos” (Cornejo, 2009, p. 423).

La reducción de efectivos

La libre contratación supone a su vez lo contrario, esto es la suspensión de la contratación. Tal vez esta sea la espada de Damocles que condiciona de manera relevante el comportamiento y las reacciones de docentes en el espacio de trabajo. La reducción de efectivos implica una reorganización de la tarea ya que las “limpias” (Dejours, 2009) inducen a una asignación nueva de responsabilidades laborales. En suma, la cantidad de trabajo crece. En tanto los profesores no están en condiciones de protestar por este motivo, se suscitan innumerables discusiones entre pares y entre departamentos que dan muestras de

roces que pueden ir adquiriendo mayor volumen, en consonancia con el estado de malestar que se vive. Por su parte, los despedidos han de formar parte del contingente de desocupados que el sistema requiere mantener alto a los efectos de que los sueldos no comiencen a incrementarse.

Las reestructuraciones de los modos de conducción

El cuerpo de profesores se ve afectado de manera directa por los cambios de dirección, los cambios de programas y de disposiciones reglamentarias, todo lo cual introduce modificaciones en la forma de trabajar. En muchos casos estos cambios son introducidos de manera autoritaria sin mediar instancia de simbolización alguna, con la consiguiente producción de ansiedad y sufrimiento en los docentes que trabajan en aula.

Algunas modificaciones de programas y reglamentos – y sobre todo en el plano de la educación privada - obedecen a los vaivenes del mercado y suponen la adecuación de la institución a instancias de gestión que destacan la competitividad de los establecimientos, cuyos resultados deben medirse cuantitativamente (por ejemplo, pruebas estandarizadas de rendimiento en el caso de los estudiantes), y ser controlados en su proceso mediante una serie de instrumentos de gestión del desempeño docente (Foladori & Silva, 2014).

En general los cambios son introducidos con el calificativo de urgentes, lo cual agrega un factor tensionante adicional ya que hay que implementarlos sin siquiera conocerlos. Ello es sentido como efecto de la arbitrariedad e injusticia y coloca a los docentes en un estado de estrés innecesario. Los primeros y últimos responsables de los resultados de las modificaciones son los docentes que trabajan directamente en aula, cuya inversión subjetiva trasciende el tiempo dedicado a comprender las nuevas programaciones e incluye el trabajo de implementarlas en un grupo cuyos hábitos están fuertemente anclados y que presentará resistencia a incorporar las nuevas formas de funcionar. El docente debe superar su propia resistencia al cambio, así como la de sus estudiantes, con el riesgo de que las modificaciones no puedan ser aplicadas en los plazos correspondientes y con los resultados esperados. Además, las medidas están diseñadas en instancias que no conocen a cabalidad el funcionamiento del aula, e imaginan ciertas condiciones que pueden no ser las reales.

Las nuevas medidas y su aplicación urgente atentan contra la cooperación entre los docentes, ya que por más que su tarea se realice individualmente, el papel del colectivo es esencial para asegurar una

cierta línea común de trabajo y el respaldo a lo que se realiza. Si no se cuenta con el tiempo y el espacio necesarios para poner en común las interpretaciones individuales de las nuevas formas de trabajar, así como para discutir las dificultades que se observan en su implementación, los docentes quedan librados a su propio criterio, el cual deben implementar de forma aislada y no teniendo claridad sobre cómo están trabajando sus colegas. Ya que cada profesor es evaluado de forma independiente, se instala la sospecha de que el otro está haciendo algo diferente, quizás mejor, que debe ser superado para estar a la altura u obtener una mejor calificación. Sin el espacio colectivo de deliberación, los docentes no pueden elaborar en conjunto la implementación gradual de las nuevas medidas, se crean sospechas sobre la actividad de los otros y aparece un terreno fértil para la desconfianza y la competencia.

Por otra parte, estas reestructuraciones se instalan en los límites del acoso laboral ya que no respetan las responsabilidades contractuales y suponen incrementos o defecto en relación a las tareas asignadas inicialmente. Junto con esto, han de considerarse las reestructuraciones producto de adquisiciones de nuevos locales o incluso por medio de la compra de otros establecimientos similares, todo lo cual supone un sin fin de preguntas acerca del nuevo orden y sobre todos los efectos que tendrá el crecimiento en el empleo de cada quien.

Toda la situación es leída por la autoridad en términos de la “flexibilidad laboral”, un término que lejos está de significar otra cosa más que la capacidad del profesor de adecuarse y someterse a las nuevas directivas institucionales. “Flexibilidad” es un eufemismo para ajustar a las personas a las leyes del mercado, evaluando en el fondo su afiliación para con la nueva situación y con el proyecto institucional. Es una faceta más del autoritarismo por medio de la cual puede “limpiar” a aquellos más rígidos o cuestionadores, produciendo un equipo dócil al ejercicio del poder. En suma, la flexibilidad exigida al docente adquiere todas las características de un acto de chantaje.

El asunto de la evaluación

Una de las muestras más rotundas del avance de la taylorización del trabajo es el sistema de evaluación de logros de manera individualizada. Estas medidas no solamente fragmentan los equipos de trabajo (paradoja: ¡luego se capacita a los docentes en trabajo en equipo!), sino que además introducen una competencia generalizada entre los mismos con la amenaza de despido latente en función de la evaluación lograda. Los niveles consolidados de confianza en el equipo docente se pulverizan, dejando a cada quien librado a su propio destino, lo que incrementa la sensación de soledad y de lucha de todos contra todos.

Dejours sostiene que “En realidad la evaluación cuantitativa y objetiva del trabajo no puede ser sino un pretexto para la arbitrariedad puesto que es fácil demostrar que la esencia del trabajo no es evaluable objetiva y cuantitativamente” (2009, p. 66).

Es decir, el trabajo real no es posible de evaluar mediante indicadores cuantitativos, los cuales apuntan a algunos resultados finales de la actividad, pero nada indican sobre el proceso de trabajo en sí y la inversión subjetiva que realizan los agentes involucrados. Particularmente, el trabajo real en el aula implica la movilización subjetiva de docentes y estudiantes, y la elaboración colectiva de las tareas en cada estamento de la institución educativa. Toda esta actividad es sumamente compleja y supone el establecimiento de vínculos, confianza y cooperación en espacios en que esté permitido reconocer las dificultades. Es decir, también implica un reconocimiento de los propios límites y de la necesidad de trabajar conjuntamente hacia el proyecto o tarea primaria institucional (Kaës, 2002).

En consecuencia, el trabajo real de la institución educativa dista de lo que se mide a través de las evaluaciones individualizadas y cuantitativas. En la realidad, el trabajo docente posee la característica de un diálogo permanente con los diferentes agentes de la comunidad, y los resultados de esta actividad son difícilmente cuantificables. Aquello que se cuantifica son indicadores “objetivos” diseñados desde la administración de educación, para probar que *algo se está haciendo*, aun cuando ese *algo* nunca puede ser reflejado fielmente en un instrumento de evaluación. El problema de la evaluación sitúa a cada agente de la comunidad educativa en una situación de sufrimiento, al no reconocerse el trabajo y el esfuerzo invertido en pos de la tarea primaria.

La evaluación misma se vive como una exigencia de trabajo adicional, en la que los sujetos deben ajustarse a los instrumentos y los indicadores definidos. Si bien estos intentan no ser arbitrarios, en su forma y contenidos reflejan la necesidad institucional de producir disciplina, con el encargo Estatal que esto supone (Foladori & Silva, 2014).

La precarización del trabajo

Si bien existen una serie de normativas conocidas que tienen que ver con el acto de contratación y con las condiciones en que ésta ha de darse, sencillamente en muchos establecimientos las disposiciones legales no se aplican. Así, transitan por el espacio educacional contratos de pocos meses que suponen ahorros para los patrones en el pago de beneficios sociales, ausencia de previsión y de salud y sobre todo el no pago de un

periodo vacacional justo, para los que cuentan con contrato indefinido. Si bien en algunas situaciones la contratación tiende a regularizarse, ello no ocurre en muchos casos generándose lo que se ha llamado el transitar de los “*profesores taxi*”, que da cuenta de la necesidad de trabajo en varias instituciones, a los efectos de poder reunir un ingreso adecuado. La sabia política personal de “no poner todos los huevos en la misma canasta”, muestra la preocupación constante del profesorado por la subsistencia, más que por el compromiso con la tarea, como efecto de aquello a lo que el sistema lo obliga por sus condiciones de trabajo.

Las patologías del miedo

En un mundo tan caótico y con falta de contención institucional, el espacio escolar en toda su amplitud supone el encuentro entre profesionales y público de diverso origen. En el caso particular de la institución educacional, el profesor se convierte en un prestador de servicio educativo a familias con quienes se establece un contrato tácito complejo. Por un lado, la familia entrega a sus hijos a la institución para que se lo eduquen; más allá, para que se perpetúe el modelo familiar (por ejemplo, en Chile se utiliza el término “tía” para nombrar a la profesora, lo cual la señala simbólicamente como la “hermana de la madre”). En el fondo, los padres entregan a los hijos a la institución educativa porque están obligados a trabajar y la escuela los mantiene ocupados en algo “productivo” y protegidos de un ambiente externo vivido como peligroso. Por otra parte, la institución educativa, como cualquier institución del sistema, ha de cumplir un encargo tácito por parte del Estado, que se relaciona con la necesidad de reproducir el sistema verticalista de ejercicio del poder. Esto se visualiza lo que se ha señalado como el “curriculum oculto” de la institución educativa, que tiene relación con formar a los estudiantes en el sometimiento y en el reconocimiento de la autoridad de las generaciones anteriores.

Ambos aspectos de este contrato tácito son productores de violencia en el espacio escolar. El *bullying* o matonaje entre los estudiantes es producto del desplazamiento de la relación conflictiva con la autoridad. Aparece en el plano horizontal, de los pares, aquello que es más difícil de manifestar en el plano vertical del ejercicio de la autoridad. El malestar se expresa entonces en la relación entre iguales, en la cual se actúa aquello que no puede ser pensado en otros niveles.

Por otra parte, el “encuentro” entre los padres y los maestros no siempre es feliz, y existen una serie de acusaciones y responsabilizaciones recíprocas. El problema de la disciplina escolar es leído por los maestros como un problema de formación por parte de la familia de origen, en el ámbito privado del hogar: “los padres desean que hagamos con sus hijos

lo que ellos no han podido o no se han animado a hacer". De igual modo, los padres increpan a los maestros para que hagan aquello para lo que se les paga. Tácitamente, le encargan a los docentes que sean ellos quienes formen y controlen a los jóvenes, tal como ellos hubiesen querido poder hacerlo. Estas acusaciones cruzadas no reconocen el ejercicio transversal de la violencia, ni las dificultades asociadas al disciplinamiento de las nuevas generaciones, ya que reconocerlas implicaría explicitar las propias limitaciones e incluso el propio sufrimiento en el establecimiento de esta relación desigual que busca producir regularidad y sometimiento.

Todas estas situaciones son productoras de miedo ya que se intuye el enfrentamiento, el punto de ruptura, el roce. Es el asunto de la violencia del público que exige su "prestación de servicio" y cuya frustración al no obtenerla se manifiesta agresivamente, condicionando incluso el mantenimiento del empleo. Miedo a la agresión física, al aumento de la frustración de los padres por los resultados, por la disciplina escolar (Foladori & Silva 2014), por el no aprender, por las fallas del sistema, por las ausencias, entre otras.

Sufrimiento por la perpetuación del modelo familiarista

Para Mendel (1993), en la organización social subsisten dos tipos de estructura: la psicofamiliar y la psicosocial. La primera es aquella que es constitutiva del sujeto cuando nace, en un medio familiar que reproduce una estructura afectiva y verticalista. Los padres amados y odiados a la vez se constituyen en los dueños de la situación (patria potestad), en la que todo lo que ocurre es leído en términos de aceptación-reconocimiento o desaprobación-rechazo. La estructura psicosocial tiene que ver con el mundo de las instituciones no familiares que tienen por objetivo la producción, vale decir, que se centran en el asunto del trabajo. Es el llamado mundo donde se privilegian las relaciones psicosociales. En el espacio laboral no interesa el afecto, importa la eficiencia, vale decir, si la persona produce o no produce. En suma, la relación con el trabajo ha de poder sustituir el afectivismo familiarista de antaño.

En los hechos, ello ocurre solo en contadas ocasiones. Muchas empresas manipulan a su personal diciendo que son una gran familia, como un mecanismo que lleva a la regresión a sus trabajadores y les impide quejarse de las condiciones laborales. Esta manipulación se hace mediante una propaganda activa, orientada a que los trabajadores se sientan hijos dentro de esta gran familia, en la cual deben convertirse en los mejores colaboradores posibles, desde sus aptitudes individuales, con el fin de aumentar la productividad y rentabilidad organizacional.

El nuevo management explota las posibilidades que ofrece la perpetuación de la estructura psicofamiliarista en las relaciones de trabajo. Esta nueva gestión deposita en los trabajadores la culpa por los errores cometidos en el trabajo, so pena de ser mal evaluados-rechazados, o ser excluidos de la familia. La propaganda orientada a la colaboración (el trabajador *colabora* con los objetivos de la gerencia) busca producir una identificación muy potente con la imagen organizacional, la cual es reforzada desde el estatus prometido y asociado con toda suerte de premios económicos y simbólicos, siempre asociados al rendimiento individual. El trabajador debe mostrarse agradecido de las posibilidades que se le entregan, y aquellos que hacen ruido sobre las insuficientes condiciones laborales son rápidamente silenciados mediante mecanismos tácitos o explícitos de exclusión.

La institución escolar no es la excepción y se ve fuertemente contaminada por el clima familiarista. Ya sea porque a la maestra se le dice “tía” y no “profesora”, con lo cual se privilegia lo familiar y no su función trabajadora, ya sea porque también los maestros sienten que los alumnos (objetos de trabajo) son como sus hijos “adoptivos”.

Con esto, la institución educacional lejos está de pensarse como un lugar donde se trabaja y se produce (conocimientos, enseñanza-aprendizaje, etc.), adoptando tempranamente un modelo paternalista que invalida la producción real e infantiliza a todos sus actores. Esto lleva a que el análisis de lo que se produce no pueda ser objetivado, porque está siempre teñido de afectividad y distorsionado en una dialéctica aceptación-rechazo que resulta estéril desde la perspectiva de la producción. El quererse u odiarse no debiera contaminar el fenómeno productivo del aprendizaje. Cuando lo hace, es para mostrar la frustración, la dependencia, los problemas de indisciplina o de apatía, dificultades de aprendizaje que son psicologizadas y tratadas en consecuencia, pero nunca abordadas como dificultades en la producción y que tienen que ver con las condiciones en que ella tiene lugar.

El sufrimiento que la regresión del modelo psicofamiliarista produce se hace visible tanto en los estudiantes como en los profesores, quienes no alcanzan a comprender las razones de la insatisfacción con su trabajo. No tienen parámetros para determinar dónde comienza su responsabilidad y cuáles son las características del fenómeno productivo en el que están insertos. En el fondo terminan culpándose de no haber podido desempeñarse como mejores padres que los padres de sus estudiantes, autorreproches y culpa dirigidos también a sus propios padres.

Discusión

La cooperación es un aspecto central de la actividad humana, la condición básica sobre la cual se puede construir el tan anhelado “trabajo en equipo” que las prescripciones y elaboraciones teóricas de la organización del trabajo no pueden ordenar ni forzar en los agentes. Desde los planteamientos de Dejours, se destaca la movilización subjetiva espontánea que hace posible que los sujetos se comprometan con su trabajo y busquen activamente participar de los espacios colectivos de elaboración de las reglas del oficio. Con Pichon-Rivière, se visualiza cómo el grupo de trabajo inicia la cooperación desde un primer momento, cuando se solicita dar respuesta a un problema en la realidad, y cómo esta condición puede orientarse hacia el logro de la tarea mediante la explicitación e interpretación de las ansiedades de sus integrantes, función facilitada por su coordinación. Es decir, la cooperación puede surgir espontáneamente, siempre que se otorguen ciertas condiciones básicas: permitir la organización colectiva en torno a la tarea, la construcción y reelaboración permanente de las reglas de funcionamiento grupal, no prohibir los espacios de discusión y que ellos estén permanentemente abiertos para la toma de decisiones, tolerar las incertidumbres y errores que aparecen en el trabajo grupal, los progresos y retrocesos necesarios para el abordaje efectivo del trabajo y la adaptación activa a la realidad.

Sin embargo, los equipos docentes no se desempeñan de forma aislada, sino que están insertos en instituciones educativas que imponen una serie de normativas adicionales, provenientes de lineamientos estatales que no tienen relación con su tarea primaria. Por otra parte, las instituciones hacen suyas las tendencias y valores de cada época, que orientan respecto a “las mejores formas” de diseñar, organizar y prescribir los comportamientos en su interior. Hoy es posible visualizar cómo la lógica del nuevo management afecta a equipos cuya tarea no tiene relación alguna con producir objetos tangibles que sean posibles de traducir en un valor monetario, y cuya labor difícilmente puede medirse mediante indicadores cuantitativos.

Los equipos docentes son objeto de las prescripciones de este nuevo management, en la medida que su trabajo es crecientemente gestionado y evaluado de forma individual, en torno a perfiles por competencias, con premios y castigos a la responsabilidad (o la culpa) cada vez más personalizada, entre otros dispositivos que están orientados a producir agentes empresarios de su propia carrera. Para ganar dentro de un mercado altamente competitivo, los individuos y los establecimientos deben dar cuenta de resultados crecientes y mostrar su efectividad en

una serie de indicadores, en cuyo cumplimiento se encuentra la promesa de obtener mayores recursos y el reconocimiento por parte de las instancias administradoras.

En estas tendencias se encuentra el germen del desencuentro entre los agentes individuales y se minan las bases para la cooperación. Las relaciones de confianza se boicotean y se instala un panorama poco alentador en cuanto a la salud de las personas. La cooperación no produce solo el trabajo, sino identidad, a través del reconocimiento mutuo, y salud en la transformación colectiva del mundo y de la propia subjetividad.

El sufrimiento en el cuerpo docente se hace presente con la pérdida del sentido del trabajo en las instituciones educativas, en las que se parece olvidar que el proyecto es acompañar a las nuevas generaciones en el desarrollo de sus potencialidades, y parece darse prioridad a elementos del currículum oculto - como la adquisición de disciplina y respeto a la autoridad -, así como al rendimiento objetivo en las evaluaciones y pruebas estandarizadas, entre otras tareas secundarias a los procesos de enseñanza aprendizaje. La tarea de aprender es boicoteada constantemente en función de esta serie de exigencias institucionales, que a la vez entorpecen la relación de confianza y la cooperación entre el docente y los estudiantes. La perpetuación del modelo familiarista en la institución educativa hace aun más complejo el panorama, ya que la tarea se encuentra atravesada por expectativas afectivas que no tienen relación con el objetivo de aprender, las cuales están ancladas en un modelo psíquico que cuesta reconocer y cuestionar dado que es inconsciente. Finalmente, los docentes se encuentran en una situación de empleo compleja y en muchas ocasiones frágil, dadas las condiciones existentes en los establecimientos: precarización, mayores exigencias y modificaciones que se introducen sin ninguna mediación. Las evaluaciones a los docentes demandan que se cumplan una serie de criterios y requerimientos que parecen no tener en consideración el contexto real en que se debe enseñar.

La recuperación de la cooperación y el sentido del trabajo docente tal vez se encuentra en el cuestionamiento colectivo de los valores presentes en la nueva gestión, así como en el examen minucioso de las condiciones que se imponen en las instituciones educativas. Para dar lugar a esta discusión se requiere de un espacio de encuentro permanente entre los docentes, en el que puedan construir valores y reglas propias para la actividad, mediante consensos y no imposiciones. Es decir, la recuperación de la cooperación en el trabajo pende de ella misma y no de nuevas prescripciones.

Referencias

- Bion, W. (1963). *Experiencias en grupos*. Buenos Aires: Paidós.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação e Sociedade*, 30(107), 409-426.
- Dejours, C. (1998a). De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo. En D. Dessors & M. Guiho-Bailly (Comps.). *Organización del trabajo y salud: De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo* (pp. 23-76). Buenos Aires: Lumen.
- Dejours, C. (1998b). Inteligencia práctica y sabiduría práctica: Dos dimensiones desconocidas del trabajo real. En D. Dessors & M. Guiho-Bailly (Comps.). *Organización del trabajo y salud: De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo* (pp. 233-265). Buenos Aires: Lumen.
- Dejours, C. (2009). *Trabajo y violencia*. Modus Laborandi: Madrid.
- De Gaulejac, V. (2008). El costo de la excelencia: Conferencia realizada en Buenos Aires. Recuperado el 24 de marzo de 2016 en http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/05/Gaulejac-El_costo_de_la_excelencia.-De-Gaulejac.-Conferencia-2008.-pdf.pdf
- Foladori, H. (2005). *Grupalidad: Teoría e Intervención*. Santiago: Espiral
- Foladori, H. (2006). Burnout: El trabajo psíquico con equipos de salud y de educación. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(12), 2-9.
- Foladori, H. (2008). Trabajo, institución y producción de subjetividad. *Psiquiatría y salud mental*, 1-2, 79-91.
- Foladori, H. (2009). Las caras de la violencia. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 17, 18-24.
- Foladori, H. (2012). La conducción de los equipos de salud: Entre la autoridad y el autoritarismo. *Castalia*, 22, 75-83.
- Foladori, H. (2015). El modelo antipedagógico de Enrique Pichon-Rivière: Aprendizaje y cooperación. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 12(28), 21-26.
- Foladori, H. & Silva, C. (2014). La (in)disciplina escolar: Un asunto institucional. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 26, 2-11.

- Kaës, R. (2002). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En R. Kaës, J. Bleger, E. Enriquez, F. Fornari, P. Fustier, R. Roussillon & J. Vidal. *La institución y las instituciones: Estudios Psicoanalíticos* (pp. 15-67). Buenos Aires: Paidós.
- Lourau, R. (1979). *El Estado y el inconsciente*. Barcelona: Kairós.
- Mendel, G. (1993). *La sociedad no es una familia*. Buenos Aires: Paidós
- Pichon-Rivière, E. (1985). *El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social (1)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Wlosko, M. (2014). Malestar y sufrimiento en el trabajo: El frágil equilibrio. En A. Stecher & L. Godoy (Eds). *Transformaciones del trabajo, subjetividad e identidades: Lecturas psicosociales desde Chile y América Latina* (pp. 343-367). Santiago: RIL Editores.
- Wlosko, M. & Ros, C. (2015). Violencias en relación al trabajo: Consideraciones teórico-metodológicas a la luz de experiencias de investigación. En L. Godoy & E. Ansoleaga (Eds). *Un campo en tensión o tensión entre campos: Psicología de las organizaciones y del trabajo en Iberoamérica* (pp. 471-484). Santiago: RIL Editores.