Transformar el trabajo docente para transformar la escuela

Héctor González

Tomar la educación en nuestras manos

Lo que aquí se expone es una primera sistematización de un conjunto de ideas sobre el trabajo docente construido en diferentes ámbitos colectivos de una organización sindical docente -el SUTEBA, sindicato de base de CTERA en Provincia de Bs. As.- que se nutren del aporte especializado de muchas compañeras y compañeros de distintas disciplinas -entre las cuales no podemos dejar de hacer una particular mención a quien fuera de las primeras que introdujeron la investigación de estos temas en nuestra organización, Deolidia Martínez -; y de la lectura y sistematización de diversidad de aportes conceptuales provenientes del campo del trabajo y, en general, de las ciencias sociales. Ideas que se han ido entramando, complejizando y precisando al calor de las luchas que las organizaciones sindicales docentes llevaron adelante en las últimas dos décadas contra las políticas neoliberales.

Tener en cuenta el sentido de estas luchas, es un elemento central para entender el sentido de este conocimiento que sobre nuestro trabajo estamos construyendo.

La educación, y en particular el trabajo docente, estuvieron en la mira de las políticas que desde la dictadura militar se fueron desplegando en nuestro país y en toda Latinoamérica, y que a partir de los 90 se impusieron hegemónicamente en nuestro país. Sobre el sector docente convergieron dos de las estrategias centrales de tales políticas -la flexibilización laboral y el desmantelamiento del Estado- pensadas ambas para aumentar la tasa de ganancia de los capitales trasnacionales.

- La flexibilización laboral buscó bajar los costos laborales y elevar el nivel de explotación de la mano de obra. Para logarlo se propusieron desarmar todas las regulaciones que protegían los derechos de los trabajadores. Los docentes, en virtud de las fuertes luchas que veníamos librando, habíamos logrado mantener, en gran parte, esos marcos legales. Las políticas neoliberales arremetieron contra esas regulaciones calificándolas como "rigideces" o "privilegios".
- El desmantelamiento del Estado a favor de la privatización y la mercantilización de toda la vida social apuntó a abrir al mercado nuevos campos para las inversiones y los negocios. En este sentido el Sistema Educativo era, y sigue siendo, un campo de oportunidades inmenso para el capital nacional y extranjero.

Para resistir a esto, desde el SUTEBA y la CTERA se fueron desarrollando, entre otras, dos estrategias convergentes:

- Ligar la defensa de nuestros derechos laborales a la defensa de la educación pública. No sólo porque significaba defender nuestras fuentes de trabajo, sino porque al incluir la pelea por nuestros derechos en una pelea mayor por el derecho social a la educación, evitamos que nuestra pelea quedase sectorializada y por el contrario la fortalecimos como pelea del conjunto de los sectores sociales. La escuela pública es la posibilidad estratégica que tenemos como trabajadores de garantizar para las nuevas generaciones un ámbito público y democrático que las forme en condiciones de sostener y profundizar estas luchas por la transformación del país, que será en definitiva lo que garantice los derechos de todos. Ahora bien, ambas luchas -la defensa de nuestros derechos y la defensa de la escuela pública- están ligadas estratégicamente en un horizonte de trans-

El autor es actor, docente de teatro y Licenciado en la Enseñanza de las Artes (UN San Martín).
Se desempeña como profesor de Educación Teatral y Vicedirector en el Instituto Vocacional de Arte "M. J. de Labardén" del Ministerio de Cultura de la ciudad de Buenos Aires.
Ha escrito libros y artículos sobre su especialidad, entre ellos: "Dramatización con niños: juego, creación y aprendizaje" (Quirquincho, 1988); "Manual de teatro para chicos y maestros" en coautoría con M. E. Ursi (Novedades Educativas, 2000); "Enseñamos Teatro: qué, cómo y para qué" Coord. (Secretaría de Cultura GCBA, 2005)
Se desempeñó como Asesor Docente en la Dirección de Educación Artística de la Provincia de Buenos Aires (1988/91), llevando adelante el Programa Provincial de Educación Teatral.
Desde 1991 integra el Equipo de la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical "Marina Vilte" del SUTEBA y es Coordinador de la Revista Pedagógica "La Educación en nuestras manos". En la Seccional Matanza de esta organización sindical creó y dirigió durante 17 años el Grupo de Teatro Popular "Maestros de Matanza".

formación. Cuando decimos "*defensa de la escuela pública*", no decimos sostener esta escuela, sino transformarla. De la misma manera, cuando decimos defender nuestro trabajo no es defender esta forma de trabajar sino avanzar a una nueva forma de trabajo.

- Para defender y transformar nuestro trabajo y para defender y transformar la escuela tenemos que conocerlos. De ahí la segunda estrategia: producir conocimientos sobre la escuela y el trabajo docente. El germen de esta estrategia estuvo ya contenido en una consigna de lucha del SUTEBA que tanta conmoción produjo en su momento, comienzos de los 90: "*tomar la educación en nuestras manos*". Expresaba la decisión política de trascender la pelea reivindicativa y direccionar la lucha hacia la apropiación colectiva de nuestro trabajo. Construir conocimiento propio fue uno de los desafíos inmediatos que planteó esta estrategia de apropiación.

La producción de conocimiento sobre el trabajo docente: una estrategia de lucha

Transitado ya un largo camino en este desafío es posible sintetizar en algunos argumentos las razones que dan cuenta de por qué construir conocimiento sobre el trabajo docente desde los propios trabajadores de la educación se ha convertido en una estrategia de lucha central para esta organización sindical.

I - A razón de ser de un sindicato -como se lo concibe desde la CTERA- tiene como objeto la defensa de los trabajadores. Los trabajadores tienen que defenderse no sólo por posibles conflictos con empleadores que quieran recortarle o negarle derechos o salarios que le corresponden. Los trabajadores se defienden colectivamente organizados en un sindicato porque el conflicto está en la misma base de la relación con el empleador: su sometimiento a la condición de empleados asalariados.

Una condición -producto y parte inescindible del proceso histórico por el cual el modo de producción capitalista devino hegemónico en el mundo- que está asentada, fundamentalmente, en el poder del empleador para determinar el sentido del trabajo, para apropiarse del producto del trabajo y para ejercer el control sobre el proceso de trabajo.

Por consiguiente, la defensa de los trabajadores no es sólo la pelea con el empleador por mejores condiciones para el empleo asalariado; tiene que ser necesariamente una pelea estratégica por la re-apropiación, por parte del trabajador colectivo, de su trabajo, es decir una lucha por la transformación del trabajo.

De ahí que la acción sindical docente, tal como la ha entendido CTERA, busca inscribir la defensa de los trabajadores docentes, peleando por la modificación de sus condiciones actuales de empleo, en una lucha por la transformación del trabajo docente, entendido esto como la reapropiación por parte de los docentes del producto de su trabajo, del sentido de su trabajo y del control sobre su proceso de trabajo

II - Para asumir esta doble dimensión de la defensa colectiva de los trabajadores de la educación, la CTERA y muchas de sus organizaciones de base han ido desplegando, dentro de lo limitado de sus recursos, una concepción de organización sindical que además de pensarse como herramienta organizativa y política para generar y sostener con fuerza organizada demandas colectivas por mejores condiciones de empleo, se construye también como espacio donde los trabajadores docentes colectivamente producen herramientas conceptuales para disputar la transformación del trabajo.

Habilitar espacios dentro de la organización sindical desde los cuales los docentes intercambian sus experiencias, reflexionan sus prácticas y producen conocimiento sobre su trabajo es ya parte de la lucha por la transformación del trabajo.

Por dos razones.

- Porque en el conocimiento que solidariamente se va construyendo hay reapropiación de lo colectivamente producido.

- Y porque esa reapropiación, al darse en el marco de la organización de los trabajadores, se transforma en una herramienta que articula y potencia ambas luchas: por mejores condiciones para el empleo y por la transformación del trabajo.

Un ejemplo

Es una herramienta de lucha poner en primer plano el carácter colectivo del trabajo docente. Visibilizar lo colectivo del trabajo, confronta fuertemente con el sentido implícito en la noción de empleo que reduce el concepto de trabajo a la realización individual de un cierto repertorio de tareas. Esta afirmación de que el trabajo docente es siempre colectivo posibilita avanzar en una comprensión totalizadora de los procesos de trabajo que se llevan adelante en la institución educativa.

Disponer de una mirada integral del proceso colectivo que produce la educación permite, por un lado, comenzar a des-ocultar los mecanismos de control sobre el proceso de trabajo de los docentes que la fragmentación y el aislamiento a que lleva la noción de empleo están encubriendo. Y por el otro, empezar a reconstruir desde nosotros un sentido del trabajo docente que trasciende los límites del aula y la escuela y se conecta con el conjunto de la vida social.

Además nos permite a los trabajadores docentes comenzar a poner en juego estas cuestiones a la hora de discutir con la patronal las condiciones del empleo. Nos da argumentos, por ejemplo, para que la discusión sobre la Jornada Laboral no sea solamente en términos de tiempo de trabajo, sino pelear para que esa Jornada reconozca tiempo para el trabajo colectivo, que es una de las condiciones posibilitadoras para la re-apropiación del trabajo.

Redondeando este argumento: los trabajadores necesitamos transformar el trabajo, pero no podemos transformar lo que no conocemos, tampoco si lo conocemos sólo desde la perspectiva y los intereses de la patronal. Por eso, producir conocimiento desde la perspectiva y los intereses de los trabajadores docentes se convierte en herramienta fundamental para la lucha colectiva por la transformación del trabajo

III - Construir una organización que defienda derechos para los trabajadores de la educación supuso, y aún supone, en nuestro país el desafío de confrontar políticas que intentan negar o conculcar esos derechos, aglutinando para esa confrontación a un sector laboral al que le costó, y le cuesta, reconocerse como trabajadores.

Entre los múltiples condicionamientos sociales, culturales e históricos presentes en este no reconocerse como trabajadores no es menor la incidencia de los discursos hegemónicos que nombran el hacer docente: esos discursos rara vez lo nombran como trabajo.

Las palabras siempre vehiculizan estrategias de poder, porque no es que designan algo del mundo que ya está ahí conformado, sino que están produciendo una determinada y particular interpretación del mundo. Y esa interpretación tiene efectos de realidad, porque al producirla efectivamente están conformando al mundo, en la conciencia del sujeto, de una determinada y particular manera.

No nombrar el hacer docente como trabajo es funcional a la histórica estrategia del poder de escamotear de la conciencia de los docentes su reconocimiento como trabajadores.

Por eso, disputar con los discursos hegemónicos la forma como se nombra el hacer docente es una disputa por la conciencia de los compañeros docentes acerca de su condición de trabajadores.

Otro ejemplo

No es lo mismo, para hablar del hacer docente, referirse al desempeño de un "rol" -el ya instalado en el sentido común "rol docente"- que conceptualizarlo en términos de puesto de trabajo docente.

La noción de rol está asociada a la idea de conductas esperables a partir de la ocupación de un lugar social determinado. Hablar de rol docente pone el acento en las conductas que se esperan del docente e invisibiliza el trabajo concreto que realiza; pone en un primer plano al individuo y deja en las sombras los procesos colectivos de trabajo.

El concepto de puesto de trabajo, por el contrario, permite precisar la definición y análisis del hacer docente. Por un lado articula en una misma descripción qué hace el trabajador y cómo lo hace, la forma en que se relaciona con los otros puestos de trabajo y las condiciones que deben dársele para que pueda realizar ese trabajo; es decir, ubica claramente el hacer del docente en la materialidad de la situación de trabajo. Y al mismo tiempo abre algunas categorías de análisis, como carga de trabajo, responsabilidad del trabajo y complejidad del trabajo que al desagregar los distintos componentes y planos de ese hacer comienzan a dar cuenta del valor de ese trabajo, es decir empieza a visibilizar para el compañero la dimensión político-económica del trabajo que realiza.

De ahí que nombrar nuestro hacer en términos de puesto de trabajo se nos revela como una herramienta no menor en la disputa por la conciencia de trabajo de los compañeros.

Para esta disputa no alcanza con construir conceptos, ni con el cuestionamiento crítico puntual a determinados argumentos que estructuran los discursos hegemónicos. Es necesario construir, y este es el mayor desafío, otra perspectiva desde la que nombrar, y por lo tanto conformar, el hacer docente: la perspectiva del trabajo.

Construir esta otra perspectiva es inescindible del proceso de constitución del sector laboral docente en fuerza de trabajo organizada que lucha por la transformación del trabajo docente.

IV - Que los docentes nos reconozcamos como trabajadores es el sustrato indispensable a todo proyecto de dar fuerza organizada a la lucha por la reapropiación del trabajo docente.

Pero además, ese reconocimiento funda la posibilidad de una identificación de los trabajadores de la educación con los intereses del conjunto de los trabajadores.

Esta identificación es indispensable para que se pueda disputar a la lógica capitalista el sentido de esa re-apropiación evitando que quede reducida a una mera maximización del interés sectorial o corporativo.

Identificarnos como parte de la clase trabajadora nos posibilita reconocer que tenemos derechos como trabajadores de la educación y al mismo tiempo advertir que el contenido de nuestro trabajo tiene que ver con la realización de algo que el conjunto de los trabajadores reivindica y pelea como derecho, el derecho social a la educación.

Nos lleva entonces a entender dos cosas.

Primera: que la lucha por la transformación del trabajo docente tenemos que concebirla en íntima relación con la disputa por el contenido de este trabajo, que es la educación, la transmisión de la cultura humana, la formación de las nuevas generaciones

Este contenido puede seguir siendo impuesto -como ha sido en nuestras sociedades latinoamericanas desde el comienzo de los sistemas educativos- como una educación reproductora y legitimadora del orden social existente; o podemos disputarlo como la reapropiación por parte de nuestros pueblos de una educación pública, popular y democrática desde la cual puedan convertirse en protagonistas de la transformación de sus sociedades.

En la definición del contenido del trabajo docente está en juego el horizonte o los límites de la transformación de nuestro trabajo y por eso debemos involucrarnos en esa disputa.

Pero como en esa disputa también está en juego, y centralmente, el sentido liberador o reproductor que la educación y la escuela pública va a tener para el conjunto de los trabajadores y de los sectores populares, no podemos pensar la definición del contenido de nuestro trabajo como algo exclusivo o reservado a los trabajadores de la educación, algo así como un coto corporativo, sino como parte de la tarea histórica del conjunto de los trabajadores por la transformación del orden social existente.

La segunda cuestión a que lleva una mirada de la realidad y un posicionamiento en ella construidos desde la perspectiva del trabajo es a entender que la posibilidad de que los docentes nos re-apropiemos colectivamente de nuestro trabajo docente no va a poder darse al margen de un proceso de transformación del trabajo en general.

Y para ese proceso de lucha no basta con la fuerza laboral docente organizada, es necesario construir fuerza social organizada, poder social.

Es por esta perspectiva amplia de la lucha que es aún más importante y estratégica la disputa por el contenido de nuestro trabajo y por la escuela pública. Porque una escuela pública en tanto sea efectivamente inclusora de los sectores populares, en tanto sea efectivamente popular en su contenido y en tanto sea efectivamente democrática en sus relaciones será el ámbito estratégico que tenemos los trabajadores de la educación para la construcción de esa fuerza social y popular organizada que va a pelear por la transformación del trabajo, no sólo del trabajo docente sino del trabajo humano.

Y para esa disputa y para esa construcción de poder que la sostenga necesitamos conocimiento construido desde la perspectiva del trabajo.

Un último ejemplo

Nos llevó mucho tiempo a los trabajadores ver a la escuela en su materialidad, verla como local de trabajo e identificar las condiciones de la escuela como parte importante de las condiciones de trabajo, es decir como componentes de la situación de trabajo que inciden directa e indirectamente en el trabajo y en la vida del trabajador.

Necesitamos ahora avanzar un poco más y concebirla como espacio social de trabajo, como uno de los espacios donde se produce algo fundamental de la vida de una sociedad como es la transmisión sistemática de la cultura humana; transmisión que se da a partir de procesos de trabajo que involucra a los docentes, pero también a los alumnos, a los no docentes, a las familias, a las organizaciones de la comunidad.

Ese espacio, a través de esos procesos de trabajo, puede seguir reproduciendo las concepciones, formas y valores que sobre el trabajo imponen los sectores de poder dominantes.

O podemos disputarlo en un sentido transformador, como un espacio donde los sujetos sociales, todos los sujetos, que en ella participamos nos apropiemos

protagónicamente de nuestro trabajo, y desde esa re-apropiación podamos generar formas y valores que aporten a una nueva concepción y una nueva cultura del trabajo que transforme de raíz la sociedad.

¿De qué trabajo hablamos?

Tomando conceptualizaciones del campo de trabajo y reelaborándolas en función de la especificidad del hecho educativo y de las realidades en las que trabajamos, hemos ido intentando construir una perspectiva de la educación, de la escuela y del hacer docente que tiene como eje el trabajo.

¿Desde qué idea de trabajo lo hacemos?

El trabajo es la actividad específicamente humana por la cual los hombres mancomunadamente, interaccionan con la naturaleza y producen su propia existencia.

Con el trabajo producen todo aquello que las sociedades necesitan para garantizar su existencia. Cosas de orden material como alimentos, viviendas, vestimentas, medicinas, herramientas y maquinarias, etc.; y cosas de orden simbólico: los distintos lenguajes y sus soportes, las formas de organizarse, las leyes, los conocimientos, el arte, etc. Hombres y mujeres se han despegado de su condición animal y se han construido como seres humanos mediante el trabajo. Es esta potencialidad humanizante, de autorrealización, que tiene el trabajo lo que, en última instancia, reivindican los trabajadores cuando luchan por un trabajo digno.

Esta perspectiva antropológica o filosófica del trabajo, se vuelve profundamente política cuando ponemos en un primer plano su intrínseca naturaleza colectiva.

El trabajo que produce la existencia de toda sociedad es necesariamente cooperativo, colectivo. Porque es trabajando con sus semejantes que el hombre transforma la naturaleza, las ideas y las relaciones. Y es a partir del trabajo acumulado de otros semejantes que lo antecedieron que el hombre va construyendo su existencia y se va construyendo como hombre.

Este carácter colectivo, social, del trabajo lo dota de una particular potencialidad. El trabajo social es algo más que la suma de los trabajos concretos que realiza cada individuo en cada momento histórico: tiene la potencialidad de producir excedentes, es decir más de lo que cada individuo de una sociedad necesita para sobrevivir.

Reconocer este carácter colectivo del trabajo lleva entonces a plantear una pregunta fundamental: ¿cómo se distribuye el excedente que produce el trabajo social?. La historia de las luchas de los pueblos gira alrededor de la flagrante contradicción entre el carácter colectivo del trabajo, que es lo que ha producido y produce toda la riqueza material y simbólica que conforma el mundo humano, y la apropiación privada de esa riqueza a través de distintas formas en las diferentes épocas.

La esclavitud, la servidumbre, el robo, el saqueo, fueron algunas de las formas como históricamente se produjo esa apropiación privada de la riqueza generada por el trabajo colectivo.

En todas ellas el mecanismo de apropiación estaba como por fuera del proceso de trabajo. El capitalismo logró instalar -e invisibilizar- el dispositivo de apropiación en el propio proceso de trabajo mediante la institución del empleo asalariado.

Sin desechar ninguna de aquellas formas de apropiación, de hecho hoy sigue utilizándolas todas, el capitalismo desarrolló esta forma específica de apropiación a partir de profundas transformaciones en la concepción y organización del trabajo humano:

1. Transformó las relaciones sociales que se dan en el proceso de producción de la existencia social.

Por un lado están los que ponen la fuerza de trabajo necesaria para los procesos de producción, y por el otro, los propietarios de los medios para producir, que son quienes definen y organizan el trabajo, y se apropian de su producto. Esta división social del trabajo legaliza y naturaliza la apropiación privada de los medios para producir. Las máquinas, las herramientas, los conocimientos, las tecnologías -que no son otra cosa que el producto del trabajo colectivo acumulado en la historia dejan de ser instrumentos al servicio de los trabajadores; son ahora los trabajadores los que están a su servicio.

2. Transformó el contenido del trabajo.

El capital no organiza el trabajo en función de la utilidad social de lo que se produce, de su "valor de uso". Lo orienta a la producción de mercancías, es decir productos que tengan un "valor de cambio" en el mercado. El contenido del trabajo deja de vincularse con las necesidades del hombre, con su humanización.

Incluso, puede quedar al servicio de la destrucción del hombre; en el dominio del mercado, las armas, los productos contaminantes, las drogas, etc., son tan mercancías como cualquier otra.

3. Transformó el sentido del trabajo.

El capital utiliza el trabajo para producir mercancías, pero al mismo tiempo lo transforma en una mercancía más. Compra en el mercado la capacidad de trabajo del trabajador, la utiliza con la mayor intensidad posible en la producción de valores de cambio, se apropia para sí del plusvalor que ese trabajo produce, y cuando yo no le puede sacar más provecho al trabajador se deshace de él. El trabajo, entonces, de ser una actividad humanizante, dignificante, de autorrealización, se convierte para el trabajador en un instrumento de su desgaste, de su sufrimiento, de su indignidad, de su opresión, de su explotación.

4. Transformó el lugar del trabajo en la producción de la existencia El trabajo, en su forma de empleo asalariado-mercancía, queda reducido a mera realización individual de actividades valoradas en términos mercantiles. Queda oculta para el propio trabajador la dimensión colectiva, cooperativa, creadora de lazo social de su hacer. Con ello, la construcción de su propia existencia aparece como responsabilidad exclusivamente individual y librada a su capacidad para competir en el mercado de empleos. No es que como integrante de un colectivo social, cada individuo aporta con su trabajo -socialmente útil y/o económicamente valioso- a asegurar la existencia del colectivo, y ese colectivo entonces le asegura su existencia; en la sociedad mercantilizada es al revés: la supervivencia individual está condicionada a si se tiene o no empleo, mejor dicho a su capacidad individual de competir en el mercado por un empleo.

Todo este proceso de someter el trabajo humano a las necesidades y a la lógica del capital, enfrentó en cada momento la resistencia de los trabajadores. Para neutralizarla, desviarla o eliminarla el capital debe valerse permanentemente de múltiples instrumentos y estrategias, que utiliza en todos los ámbitos y dimensiones de la vida social. Uno de los lugares fundamentales donde se dirime esa lucha es en el control del proceso de trabajo.

Porque aún desposeído de los medios para producir, el trabajador mantiene un cierto poder sobre su proceso de trabajo. Su capacidad de trabajo, sus habilidades, sus conocimientos, su voluntad, son límites para la voracidad explotadora del capital. Una estrategia para quebrar ese poder del trabajador sobre su proceso de trabajo ha sido la tajante escisión y jerarquización entre concepción

y ejecución del trabajo, entre trabajo intelectual y trabajo manual, entre teoría y práctica.

Con esta escisión, y otras estrategias convergentes, el capital intenta:

- Excluir al trabajador del sentido de su trabajo, que se le presenta entonces como la realización de un cierto repertorio de tareas parciales, más o menos coordinadas con otras, pero sin poder aprehender en su totalidad el proceso de producción en el que está involucrado.

- Ocultar al trabajador la dimensión colectiva del trabajo que hace. Como el trabajo colectivo incrementa el rendimiento de la fuerza productiva, con ese ocultamiento el capital logra apropiarse gratuitamente de esa mayor productividad del trabajo.

- Enajenar al trabajador, como trabajador colectivo, del producto de su trabajo. Lo que produce se le vuelve "ajeno" en un doble sentido: no le pertenece y no se reconoce él mismo como productor de ese producto.

- Expropiar al trabajador colectivo de un tipo particular y específico de producción que se realiza en el conjunto de los procesos de trabajo: el conocimiento. La ciencia, la técnica, los conocimientos sobre el mundo en general, que han sido colectivamente construidos en la historia por sucesivas generaciones interaccionando con el mundo, no sólo son usufructuados como "propiedad" de algunos -el empresario, el científico, el especialista- sino que son utilizados por el capital para explotar más a quien fue su productor: el trabajador.

La disputa en el trabajo docente

La confrontación entre el capital y el trabajo se dirime en todos los ámbitos sociales, entre ellos la escuela. La concepción, la organización y el control sobre el trabajo docente forman parte de esa disputa.

No nos fue fácil a los docentes advertir que estábamos involucrados en esta disputa. Básicamente porque nos costó ver lo que hacemos como trabajo y vernos a nosotros mismos como trabajadores de la educación. Si bien existieron desde fines del siglo XIX muchos maestros que asumieron la reivindicación de sus derechos, mayoritariamente es a partir de los años 60, y en un contexto de fuertes luchas del movimiento obrero, cuando muchos docentes -en particular aquellos que se incorporan al trabajo en escuelas de las barriadas populares- comienzan a cuestionar la visión del apostolado, o la del funcionario obediente, o la del profesional aséptico que eran las hegemónicas hasta ese momento.

Reconociéndose, en su situación de asalariados, como parte de los que con su trabajo construyen el país, comienzan a asumirse como "trabajadores de la educación". Retomando históricas experiencias de protesta docente, empiezan a denunciar las arbitrariedades que sufren, a plantear sus reivindicaciones y a hacer suyas las estrategias de lucha del movimiento obrero: se organizan en sindicatos, debaten y resuelven en asambleas, realizan paros, se movilizan en las calles. Este reconocerse como trabajadores implicó centralmente para los que trabajamos en la educación pública- identificar al Estado como la patronal y a lo que hacemos en las escuelas como un trabajo productivo.

- El Estado como la patronal en la educación pública

Se rompía así con la idea del docente como "funcionario" del Estado. Esta idea del docente como casi una prolongación, un apéndice del Estado tiene que ver probablemente con el lugar que se le dio al sistema educativo en la conformación del Estado Nacional en la segunda mitad del siglo XIX. La instalación de un determinado tipo de Estado, cuya matriz aún subsiste, fue primero obra de las armas: el genocidio de las montoneras federales dejó el poder político en manos de los intereses oligárquicos ligados al puerto de Bs. As., el genocidio de los pueblos originarios permitió la apropiación de los territorios necesarios para el modelo agroexportador ligado a la división internacional del trabajo, y el genocidio de los hermanos del Paraguay destruyó el embrión de un proyecto alternativo en Latinoamérica.

Una vez establecidas a sangre y fuego las bases de ese proyecto de país, se envió al ejército de guardapolvos blancos para "civilizar a la barbarie". Magisterio y profesorado surgieron con una relación laboral asalariada, pero con tareas diferenciadas; en los primeros, el Estado delegaba la tarea de formar ciudadanos disciplinados al modelo que se instalaba, en los segundos la de formar a la clase dirigente. Ambos estaban sujetos a un rígido orden jerárquico que tenía en su cúspide a un aparato de administración escolar que normativizaba toda la vida escolar. El docente debía subordinarse, con lealtad y neutralidad, a las finalidades de un Estado del cual era un "servidor".

La ruptura de esta identificación con el Estado, de esta casi simbiosis, que ha sido un proceso muy arduo y en muchos compañeros aún algo no saldado, no implicó mecánicamente la cabal asunción de lo que implica reconocerse como un trabajador. Pero la progresiva identificación del Estado como "patronal" permitió comenzar a desnaturalizar las "condiciones de la escuela" y reconocerlas como parte sustancial de las condiciones de trabajo.

Pasó mucho más tiempo hasta poder empezar a reconocer que esas condiciones de trabajo están íntimamente ligadas a las condiciones de aprendizaje de los alumnos.

Advertir esta vinculación permitió dar un salto cualitativo en la lucha docente: posibilitó unir la lucha por el trabajo con la lucha por la educación pública. Y unir ambas luchas en una perspectiva de transformación social, cultural y económica que tiene a la transformación del Estado como eje fundamental. Este es probablemente uno de los núcleos más potentes del pensamiento colectivamente construido desde la CTERA en todos estos años de resistencia al neoliberalismo: no hay transformación efectiva de la educación, en el sentido de poner las escuelas al servicio de los intereses de nuestro pueblo si no hay paralelamente una transformación efectiva de las condiciones, la organización y la concepción del trabajo docente, y ninguna de estas dos cosas es posible si no hay una transformación efectiva del Estado.

- El trabajo docente como trabajo productivo

Una segunda implicancia que tiene reconocernos como trabajadores es que nos posibilita situar lo que hacemos en las escuelas en el campo de la producción, del trabajo productivo en el sentido de trabajo creador. Situarnos como productores nos lleva a una pregunta que rara vez solemos hacernos los docentes y que sin embargo es crucial desde la perspectiva del trabajo. Es la pregunta sobre qué producimos. Avanzar en la dilucidación de esto es crucial para poder encarar el tema del valor del trabajo docente. Si los docentes no tenemos claro qué producimos mal podemos disputar el valor de nuestro trabajo, que es algo bien distinto del salario que recibimos. Y necesitamos preguntarnos sobre lo que producimos para poder identificar, en la diferencia entre el valor que económicamente tiene nuestro trabajo y el salario que nos pagan, los dispositivos específicos de explotación en el trabajo docente.

La invisibilización del trabajo en la escuela

No resulta, por lo tanto, casual que la palabra trabajo y los conceptos del campo del trabajo hayan estado prácticamente ausentes en la bibliografía pedagógicodidáctica de las instancias de formación y en el discurso que habitualmente nombra lo que hacemos en las escuelas.

Las palabras no indican meramente un significado, imponen una interpretación del mundo. Las palabras tienen detrás estrategias de poder, porque no só-

lo imponen interpretaciones del mundo, en el mismo acto de interpretarlo lo están conformando de una determinada manera. Las palabras son, por lo tanto, campos de batalla donde se dirimen estrategias de poder.

La ausencia de la palabra trabajo y de los conceptos del campo del trabajo en el discurso pedagógico que forma a los trabajadores de la educación y que regula el hecho educativo, tienen que ser vistos como parte de las estrategias de poder que, en el campo específico de la educación, busca subsumir el trabajo docente y a los trabajadores docentes a los intereses y necesidades del capital.

Esas estrategias de poder nombran, y por lo tanto conforman, lo que hacemos con otras palabras. Retomaremos lo que a manera de ejemplo exponíamos antes sobre la forma como se nombra nuestro hacer.

En las últimas décadas se hizo habitual referirse al "*rol*" docente. La palabra "rol" parece aludir al papel que desempeña un actor en una obra teatral y fue tomada por la sociología funcionalista para dar cuenta de las conductas de los individuos en una sociedad donde cada individuo tiene un lugar, un "*status*", que está jerárquicamente vinculado con otros; el "*rol*" sería el conjunto de conductas predeterminadas para ese status. Desde esta perspectiva, el rol docente parece quedar definido en términos de "*conductas esperables*".

Así, en la profusa bibliografía sobre el tema tiende a describírselo en términos de un largo listado de "*deber ser*" -"*transmisor del deseo de saber*", "*promotor de la motivación*", "*facilitador del aprendizaje*", "*flexible para afrontar imprevistos*", etc.- y no en términos de actividades específicas a realizar en la materialidad de un contexto espacio-temporal determinado. Como no hay definidas tareas concretas, en muchos casos el docente termina en las escuelas haciendo cualquier tipo de tareas.

Otra entrada importante del concepto de rol en la educación es a través del discurso de la psicología. Allí, el concepto de rol suele estar articulado a un contra-rol: existe el rol hijo en tanto existe el rol padre y viceversa, el rol docente implica recíprocamente el rol alumno. Esta manera de nombrar nuestro trabajo lo focaliza y circunscribe al vínculo con el alumno. Con ello, además de legitimar la extendida idea de que trabajamos solamente cuando estamos con el alumno, se está invisibilizando la extensión y complejidad del proceso de trabajo que realizamos y deja en la sombra todas las otras relaciones de trabajo que implica el trabajo educativo.

La reforma neoliberal en los 90 instaló con fuerza otra nominación: el "*profesional docente*". Se trató de una operación discursiva que intentó seducir a la docencia -en nuestro país mayoritariamente proveniente de los sectores medios- con un ícono muy caro al imaginario social desde los tiempos de "*m´hijo el doctor*". El seductor discurso encubría otras intenciones. En primer lugar, al poner como punto nodal de la reforma la "*profesionalización*" de los docentes, estaba afirmando implícitamente la culpabilidad de éstos en el mal funcionamiento del sistema educativo; preparaba así el terreno para la reconversión del trabajo docente. Esta reconversión -que abriría a su vez un mercado de cursos de capacitación privados- se asentaba en el predominio de la racionalidad técnica que trae aparejado el concepto de profesional: la tarea del docente sería solucionar problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos idóneos. En segundo lugar, se tomaban sólo aquellos aspectos del concepto de profesional que eran funcionales a las transformaciones neoliberales, en particular la "*responsabilidad*". Actuar profesionalmente implicaría responsabilidad por los procesos y sobre todo por los resultados del aprendizaje y la "calidad" de la educación. Al poner al docente como responsable de los problemas que suceden en la escuela, queda invisibilizada -y por lo tanto sin cuestionar- la responsabilidad que tienen, entre otras, las políticas educativas y las decisiones que toman los gobiernos sobre la distribución de los recursos. No casualmente la instalación de la idea del profesional responsable acompañó el proceso de des-responsabilización del Estado hacia la educación.

Nombrar lo que hacemos en términos de desempeño de un rol o del ejercicio de una profesión está suponiendo, fundamentalmente, la operación de llevar la mirada al "*ser*" del docente más que a su "*hacer*", focalizar en sus atributos personales y conductas y dejar en las sombras la materialidad de las actividades que desarrolla, colocar en un primer plano al individuo e invisibilizar los procesos colectivos de trabajo.

Desde la perspectiva que venimos construyendo, pensar en términos de "*puestos de trabajo*" aparece como un instrumento fecundo a la hora de disputar lo que hacemos en las escuelas y el valor de lo que producimos. Es necesario extendernos sobre ello.

El concepto de puesto de trabajo docente

El concepto "puesto de trabajo" permite integrar en una unidad de análisis qué hace el trabajador, cómo lo hace, qué condiciones materiales deben dársele para que lo pueda hacer y cuál es el sentido de ese puesto en relación a la organización del conjunto de los procesos de trabajo.

Esta estrecha articulación del sujeto del trabajo con el contenido del trabajo y con la dimensión material y organizativa de los procesos de trabajo -que el concepto de puesto de trabajo habilita- es fundamental a la hora de disputar las condiciones de trabajo y el propio sentido de este trabajo.

A los efectos de esta disputa, el puesto de trabajo docente puede ser analizado desde tres categorías:

- Carga
- Responsabilidad
- Complejidad

Carga de trabajo

Es la cantidad objetiva de trabajo que un trabajador realiza en la jornada laboral.

En el caso del trabajo docente, y por el ya señalado hecho de que una parte de su proceso de trabajo ha quedado históricamente por fuera de la jornada laboral, es necesario considerarla en tanto cantidad y calidad de energía que el docente invierte a lo largo de todo su trabajo. A los efectos analíticos la carga de trabajo se puede discriminar en:

Carga física: Es el esfuerzo físico que debe poner el docente en su trabajo. Esta carga es necesario valorarla según cada puesto de trabajo. Hay puestos -como en el caso de un docente de Educación Especial que trabaja con alumnos con problemáticas motoras, o los maestros de taller en algunas especialidades técnicas- en que la carga física es muy importante. En general, cuanto menor es la edad de los alumnos mayor es la carga física del docente. En los puestos de trabajo docentes es necesario, además, desagregar la particular relevancia que tiene la carga vocal, auditiva y visual, en tanto la utilización de la voz, la escucha y la mirada son centrales para llevar adelante los procesos de comunicación con los alumnos sobre los que se basa la enseñanza. Por supuesto, en esta utilización de la voz, la escucha y la mirada no hay sólo carga física, y ello se retomará más adelante.

Carga mental: Es la energía psíquica que le demanda al docente la realización de su trabajo. No sólo la que le implica la situación de estar interactuando con un grupo de alumnos -y la permanente toma de decisiones que ello conlleva- si-

no también todos los procesos mentales que supone desarrollar la totalidad de un proceso de trabajo que se despliega antes, durante y después de la intervención con los alumnos. Proceso en el cual se producen, además, interacciones con otros sujetos (compañeros que ocupan los otros puestos de trabajo en la escuela, familiares de los alumnos, etc.) con los consiguientes procesos de manejo de información y toma de decisiones.
Es un trabajo que requiere la utilización articulada de conocimientos de distinto tipo (didácticos, disciplinares, sobre los sujetos, sobre los grupos, sobre el contexto, etc.) para dar respuesta a situaciones constantemente diferentes. Porque los alumnos siguen procesos distintos, de ahí que en la interpretación de los datos que provienen de las situaciones de clase como en las decisiones que se toman no se pueden seguir patrones fijos preestablecidos sino que las acciones a encarar deben pensarse en cada caso y sus resultados tienen que ser sometidos cada vez a procesos de evaluación.
Esta carga mental se agudiza a menudo por factores que tienen que ver con deficiencias en la organización del trabajo. Por un lado, el trabajo en las escuelas suele verse interrumpido por interferencias con otro tipo de tareas y obliga a un esfuerzo mayor al tener que reemprenderlo continuamente. Por otro, siendo un trabajo colectivo -donde distintas personas desarrollan distintos procesos de trabajo y/o distintos momentos de un mismo proceso- a veces sucede que no están suficientemente definidas las tareas y responsabilidades de cada puesto de trabajo, lo cual se traduce en lagunas de información -y esto acentúa las situaciones de incertidumbre- o en desconocimiento de hasta qué punto pueden llegan las responsabilidades de cada uno, y ello vuelve más arduo el proceso de toma de decisiones.

Carga psico-afectiva: Al igual que otros tipos de trabajo -como el de enfermero, psicólogo, médico, etc.- el trabajo docente supone un vínculo con los sujetos con quienes se trabaja. En el trabajo docente ese vínculo es indispensable para que se puedan producir los procesos de enseñanza y aprendizaje; la energía específica que demanda generar y sostener ese vínculo es parte sustancial de la carga de trabajo del docente
Ahora bien, la naturaleza de ese vínculo está en directa relación con el sentido del trabajo de educar; de ahí que esa energía que sustenta lo que anteriormente se consideró en términos de carga vocal, auditiva y visual será cualitativamente distinta según esté orientada a generar en los alumnos, por ejemplo, vínculos de dependencia o de autonomía.
Posicionados en la disputa por un sentido liberador para nuestro trabajo, podemos decir que no es que la carga vocal es solamente porque utilizamos la voz para explicar o dar consignas, sino que *dialogamos* con nuestros alumnos. Y no es que hay carga auditiva porque estamos pasivamente expuestos al bullicio que producen los alumnos; es porque en nuestra relación con ellos hay una intensa actividad de *escucha*. Y la carga visual no es solamente porque miramos a los alumnos para que no se hagan daño o no hagan daño a otros -como plantea el Código Civil- sino que es una *mirada de cuidado* en el más amplio y humano sentido de esa palabra, es una *mirada humarizante*. Y no es que el docente dialoga con sus alumnos, que los escucha y que los hace objeto de una mirada de cuidado humano solamente por una cuestión de características personales de ese docente, sino porque ese dialogo, esa escucha y esa mirada es inherente al trabajo que él realiza.
El concepto de *carga de trabajo*, con los desagregados que posibilita, es una herramienta de primer orden para dar cuenta analíticamente de lo que en la percepción cotidiana se nombra genéricamente como "*poner el cuerpo*". En mucha de la bibliografía sobre el trabajo, el acento, en la consideración de esta categoría, está puesto en el "desgaste", lo que circunscribe el análisis al problema de las condiciones de trabajo y su vinculación con la salud laboral. A los efectos de un análisis desde la perspectiva del valor del trabajo es necesario reivindicarla también como quantum de energía vital que el trabajador pone en su trabajo. Una energía puesta no en virtud de una característica personal o de una disposición moral o ética del docente sino como requerimiento inherente al tipo de trabajo que realiza. Esta mirada es sobre todo importante a la hora de analizar los puestos de trabajo docentes en relación a los contextos. Porque la devastación producida en las familias y en las comunidades por las políticas neoliberales de los 90, y que ha implosionado en las escuelas, ha incidido fuertemente en la carga del trabajo docente.
Esto lleva, por un lado, a la necesidad de poner en un primer plano la consideración de la carga de trabajo -física, mental y psico-afectiva- de los distintos puestos de trabajo docente a la hora de discutir con la patronal cuestiones como el número de alumnos a cargo (o de personal, en el caso de puestos directivos) y la disponibilidad de tiempos, espacios y recursos para llevar adelante el trabajo.
Pero además, a dimensionar, en términos de valor, el significado que hoy tiene en la realidad social esta energía vital puesta por el colectivo docente de las escuelas públicas, en tanto estas escuelas son, para muchas comunidades y alumnos, los únicos espacios donde hay trabajadores que "*ponen el cuerpo*" para habilitar espacios de diálogo, de escucha y de mirada que generan y sostienen vínculos sociales.

Responsabilidad
Todo puesto de trabajo se valora por el nivel de responsabilidad que demanda del trabajador. En el caso del trabajo docente, además de la responsabilidad laboral y administrativa -que tiene que ver con el cumplimiento de lo prescripto para cada puesto de trabajo en función del lugar que los distintos puestos tienen en la organización del proceso de trabajo- por ser un trabajo donde no se trabaja con objetos sino con otros sujetos cobra particular relevancia lo que se podría denominar "responsabilidad social". Esta abarca tanto la responsabilidad que significa hacerse cargo del acompañamiento del alumno en su proceso educativo en un momento fundamental de su proceso de vida, como la que como trabajador colectivo, es decir como conjunto de los docentes de una institución y de un país, asume en la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos.
Esta categoría aparece como muy inasible en el estudio del trabajo docente. No debe ser menor en esta dificultad la incidencia de algo que ha estado operando muy fuertemente en la subjetividad docente que es lo que se conoce como "responsabilidad civil", que alude a la responsabilidad de "guarda educacional" que le adjudica el Código Penal a la escuela, y traslativamente a su personal, en tanto la familia deja allí a un menor de edad. Aún cuando desde el año 1997, la modificación del artículo 1117 limita la responsabilidad civil de los docentes, trasladando la responsabilidad a los propietarios de las escuelas (dueños en el caso de establecimientos privados, gobiernos en el caso de las escuelas públicas), lo que ha quedado fuertemente instalado es la definición jurídica del concepto, que liga la responsabilidad a la *culpa por un daño causado*.
Entonces, mientras en cualquier trabajo la responsabilidad inherente al puesto de trabajo es una herramienta en manos del trabajador para valorizar su trabajo, en el nuestro, como resultado de los miedos instalados alrededor de la "responsabilidad civil", esa enorme responsabilidad de "cuidado" del cachorro humano que asumimos cotidianamente cuando la sociedad nos entrega a niños, adolescentes y jóvenes para su formación, paradójicamente se

ha convertido en una herramienta de la patronal para el control de nuestro proceso de trabajo.

Complejidad

Está dada por el tipo de decisiones que tiene que tomar el trabajador para la resolución del trabajo asignado y por la cantidad de cuestiones sobre las que tiene que operar y de variables que en ellas tiene que manejar.

En un primer nivel de visibilidad es posible identificar dos fenómenos que hoy dan cuenta de la complejidad del trabajo docente: la aceleración de los cambios en los diferentes campos disciplinares y la no menor vertiginosidad y profundidad de las trasformaciones en los contextos sociales y culturales en los que trabajamos y su correlato en los sujetos con los que trabajamos. Ambos fenómenos plantean crecientes dificultades, incertidumbres y desafíos a la hora de tomar las perentorias decisiones que demanda el aquí y ahora del trabajo educativo.

Pero profundizando la mirada, es posible advertir que en el tratamiento de la complejidad se están poniendo en juego cuestiones nodales que hacen al propio sentido del trabajo docente. En esa medida, la discusión sobre la complejidad de nuestro trabajo se constituye en uno de los lugares donde los trabajadores de la educación tenemos que dar la mayor disputa. No sólo porque en la determinación de las decisiones a tomar en nuestro trabajo se dirime, en buena medida, el control del proceso de trabajo docente. También, y fundamentalmente, porque la naturaleza y alcance de esas decisiones expresan y legitiman ciertas formas de concebir el objeto de nuestro trabajo, que es el conocimiento, los sujetos con los que interactuamos, es decir el sujeto social alumno, y el tipo de relaciones que establecemos con ellos y que establecen ellos entre sí. Concepciones que, en última instancia, están determinando el contenido y el sentido del trabajo docente.

Para dar un ejemplo: concebir el conocimiento como una cuestión de creaciones mentales, individuales y acabadas, y al sujeto-alumno como alguien que las acumula e integra "en su cabeza", ubica al trabajo docente en la esfera de la "transmisión", entendida ésta, por un lado, como la acción unidireccional de poner un determinado saber disciplinario ya producido en contacto "directo" con un individuo que pasivamente lo va a ir incorporando, y, por otro lado, como una esfera distinta y distante de la de producción de esos saberes. Esta idea del trabajo docente como "transmisión" puede tener una variable más positivista, centrada en el conocimiento, y entonces su complejidad estará vinculada con la cuestión de la administración dosificada y graduada de fragmentos de la estructura del saber; o una versión más iluminista, con mayor acento en lo que se pretende del alumno, donde la complejidad va a estar relacionada al problema de cómo lograr la sujeción del individuo alumno al modelo que se transmite.

La perspectiva que venimos abordando nos permite argumentar otras significaciones para esos conceptos y disputar por lo tanto un sentido radicalmente distinto al trabajo y con ello una notable resignificación de lo que implica su complejidad.

Desde una mirada centrada en el trabajo, el conocimiento se nos presenta –en tanto tiene su raíz en la interacción que mancomunadamente los hombres establecen con el mundo para la producción y reproducción de su existencia como producto de procesos de trabajo humano. Procesos necesariamente colectivos, donde el aporte individual funda su condición de posibilidad en lo acumulado históricamente y en lo que colectivamente se despliega sincrónicamente como mundo humano en construcción.

Producción que, precisamente por ser social e histórica, no es un conjunto homogéneo sino tan contradictorio y conflictivo como las relaciones sociales que han enmarcado su producción; que no se presenta en formas "puras" o exclusivamente mentales, sino que está impregnada de determinados valores, sensibilidades, modos perceptivos, disposiciones del cuerpo, instituciones, etc.; y que no está cosificada en entidades acabadas sino inmersa en una dinámica de dialéctica transformación.

Así entendido, el conocimiento no existe sino en la relación que las sucesivas generaciones humanas y los diversos sectores sociales establecen con esa producción.

Focalizada la mirada en esta situación relacional en la que está inscripto el conocimiento, la transmisión ya no puede ser vista ni como algo unidireccional ni como una instancia sin ninguna relación con la esfera de la producción. Por el contrario, para transmitirse, el conocimiento necesariamente tiene que ser recreado cada vez, y esa re-creación supone sujetos que asumen un activo involucramiento. Esto es así por cuanto ese conocimiento necesariamente tuvo en su origen un interés suscitado por interrogantes, problemas o conflictos planteados por el mundo, y estuvo ligado a una voluntad de darles respuesta, y por lo tanto no es posible su transmisión si no se produce una situación relacional donde se actualice, se vuelva a contextuar aquel interrogante, problema o conflicto en el aquí y ahora , y si no se logra movilizar el interés y la voluntad de los sujetos en el desarrollo de los procesos de trabajo necesarios para tal reproducción.

Esta mirada del conocimiento, de los sujetos alumnos y de sus relaciones, que surge de la perspectiva del trabajo, define al trabajo docente claramente en la esfera de la producción: la producción de una inédita situación relacional que posibilita, cada vez, a las nuevas generaciones participar activamente en el desarrollo de procesos de trabajo colectivo que vuelven a producir y recrear el conocimiento históricamente acumulado. La complejidad de un trabajo así definido hay que analizarla, entonces, en relación a lo que implica la diversidad de dimensiones sobre las que operar y la multiplicidad de decisiones a tomar, necesarias para producir y mediar en ese encuentro entre:

- Por un lado, un acumulado de conocimientos, que incluye también valores, normas, creencias, instituciones, formas organizativas, prácticas sociales, modos perceptivos, sensibilidades, en síntesis, el mundo de la cultura; un mundo que es el producto de procesos colectivos de trabajo humano; un mundo no acabado, no cerrado, sino en continua transformación; un mundo –y esto es algo relevante a nuestro trabajo- que fue producido para ser vivido, no para ser "enseñado", es decir, que no está organizado para que de manera "directa" las nuevas generaciones puedan apropiarse de él sino que para esa apropiación requiere de procesos de mediación.

- Y por el otro, sujetos -sociales e individuales- también inacabados, en permanentes procesos de cambio; sujetos inscriptos en contradictorias relaciones sociales que les determinan su participación en el mundo de la cultura humana; sujetos que en tanto partícipes de esa cultura no llegan a esta relación "vacíos" sino portando conocimientos, valores, normas, creencias, instituciones, formas organizativas, prácticas sociales, modos perceptivos y sensibilidades; sujetos que sólo se apropiarán comprometida y creativamente de ese mundo en la medida en que se involucren intelectual, afectiva y volitivamente en esa tarea.

En la producción de esta situación de encuentro está el qué de nuestro trabajo. La multiplicidad y diversidad de decisiones que implica ese específico proceso de mediación entre los procesos de trabajo que produjeron y producen el mundo, y el proceso de trabajo por el cual un sujeto -individual y social- activamen-

te se apropia de lo producido colectivamente por la humanidad, da cuenta de la enorme complejidad del trabajo docente.

La disputa de los puestos de trabajo

La utilización de las categorías de *carga* de trabajo, *responsabilidad* del puesto de trabajo y *complejidad* del trabajo permite un doble movimiento en el análisis del hacer docente: por un lado, desplegar el trabajo docente en múltiples dimensiones y, al mismo tiempo, articular el sujeto de ese trabajo con el contenido del trabajo y con la dimensión material y organizativa de los procesos de trabajo.

Lo que este análisis puede ir produciendo se transforma en poderosa herramienta sindical en la disputa concreta sobre los puestos de trabajo docente; disputa que tiene, por supuesto, un eje central en lo salarial y otro en el conjunto de variables que se identifican como condiciones y medio ambiente de trabajo, pero que es necesario darla también cuando se discute con la patronal cuestiones fundamentales como:

Salud laboral

Como en otros planos, los trabajadores de la educación históricamente tardamos en reconocer la vinculación que las condiciones en que desempeñamos el trabajo tienen con nuestra salud. La pelea alrededor de la salud laboral supone una ardua tarea de desocultar concretamente la relación entre condiciones y medio ambiente del trabajo y las condiciones de vida del docente. Comenzar a identificar y a dimensionar los componentes que en términos de carga, responsabilidad y complejidad tienen cada uno de los puestos de trabajo va a permitir poner a la luz y precisar esas relaciones. Al mismo tiempo, permitirá despejar cierta simplificación que a veces circula, acerca de que "el trabajo enferma", y comprender que lo que enferma es desempeñarse en puestos de trabajo cuyos requerimientos de carga, responsabilidad y complejidad no tienen garantizadas las condiciones adecuadas.

Capacitación Docente

Reivindicada ésta como derecho del trabajador a que la patronal garantice su formación -continua, sistemática y en servicio- para afrontar cambiantes cargas de trabajo, responsabilidades y complejidades de puestos de trabajo que, por su íntima vinculación con el contexto social, están atravesados por una permanente dinámica de cambios.

Esta afirmación sobre la responsabilidad central de la patronal -el Estado en el caso de la Escuela Pública- en la capacitación de los trabajadores de la educación, en absoluto puede reducirse a la demanda de que "*nos vengan a capacitar*". Esto implicaría ubicarse en el lugar de "objetos" de la capacitación. Asumirse como sujetos de la propia formación supone demandar que la patronal garantice espacios, tiempos y recursos para que los trabajadores de la educación, en función de su particular entorno laboral y de las necesidades de los diferentes puestos de trabajo, puedan producir una reflexión crítica sobre su práctica, el diálogo con diversidad de experiencias de trabajo y enfoques teóricos, y la elaboración colectiva de propuestas superadoras.

Formación Docente

Es fundamental pensar la formación docente no desde pretendidos "perfiles deseables" sino desde la concepción del hacer educativo como un hecho de trabajo. Una formación que capacite a un trabajador docente para afrontar puestos de trabajo que demandan semejante carga de trabajo, responsabilidad y complejidad como las antes señaladas, y no que éste quede librado a utilizar como pueda sus recursos personales en el cumplimiento de un abstracto decálogo de "deber ser". La formación integral de un trabajador, no sólo para los requerimientos del actual empleo docente sino conciente y capacitado para la disputa por los puestos de trabajo que una educación verdaderamente pública, popular y democrática necesita.

Organización del trabajo

La forma en que el trabajo está organizado en las escuelas suele estar naturalizada, como algo que "siempre" fue así y "siempre" será así. Queda, por lo tanto, invisibilizada para los que allí trabajan. O en todo caso aparece como algo "técnico" y por lo tanto "neutro". Pensar el hacer docente en las escuelas en términos de puestos de trabajo, permite develar esta dimensión de organización de trabajo que tiene la institución escolar. Una organización que tiene una primera y fundamental determinación en la escisión concepción / ejecución sobre la que está organizado todo el trabajo en nuestro sistema de producción: funcionarios y "especialistas" en un nivel central conciben, diseñan, organizan y planifican la educación, y los docentes en las escuelas "ejecutan". Esta escisión entre concepción y ejecución se articula con otra estrategia de larga historia en la educación: fragmentar la mirada sobre la escuela, presentándola como la yuxtaposición de esferas separadas y aparentemente independientes. Lo que cotidianamente es vivenciado por los protagonistas como una unidad de sentido, se les presenta en el discurso pedagógico como objetos de análisis sin conexión entre sí y pensados a su vez desde disciplinas, lógicas e incluso terminologías diversas. Así, la consideración de lo curricular -planes, programas, contenidos, criterios y estrategias didácticas, etc.- discurre por vías distintas a aquello que se denomina "organización escolar" -distribución de los tiempos, espacios y recursos- y ambas cuestiones parecen tener poco que ver con los temas referidos a lo "administrativo", "los papeles", "lo burocrático"-, ni a los modos como se relacionan y comunican las personas, ni a las formas como se vincula la institución con la comunidad circundante; finalmente, poco o nada de todo esto parece tener relación directa con el plano más general de la cultura y de la política.

Estas miradas compartimentadas de la escuela la fragmentan como objeto de análisis y con ello dificultan la posibilidad de que los trabajadores tengan conciencia del sentido y el producto del trabajo que allí desarrollan.

Utilizar el trabajo como categoría en el análisis de la escuela, permite comenzar a construir una mirada integral sobre la misma que devele cómo la dimensión curricular -el qué, el cómo y el para qué del proyecto educativo que la escuela pretende llevar adelante- está inextricablemente vinculada a la organización escolar -las formas en que se concreta la relación entre los sujetos, los espacios, los tiempos y los recursos-, cómo ambas, a su vez, están asentadas en la organización y las condiciones de los procesos de trabajo que los distintos sujetos desarrollan; y cómo todas ellas, en tanto conforman un espacio social específico, están dialécticamente relacionadas con las formas que en cada momento histórico asume la lucha social.

Desnaturalizar la organización del trabajo implica también renovar la mirada sobre la naturaleza y contenido de los puestos de trabajo existentes sobre los que esa organización se asienta. Frente a los profundos cambios que se vienen dando en los contextos, requerimientos y dinámicas del trabajo en las instituciones educativas, la estructura de puestos de trabajo y la conformación de cada uno de ellos permanece rígida, cristalizada en el momento histórico en que surgió. Esto genera crecientes y conflictivos desajustes que son absorbidos finalmente por los trabajadores que ocupan los puestos existentes. Una mirada integral de la institución educativa posibilita fundamentar y disputar la crea-

ción de nuevos tipos de puestos de trabajo en las escuelas y la reestructuración de los existentes, en función de esos nuevos requerimientos, contextos y dinámicas que atraviesan el trabajo educativo.

Jornada laboral

La histórica invisibilización del trabajo en la escuela tiene probablemente su expresión más acabada en la naturalización de algo que para el resto de los trabajadores resulta cuanto menos insólito: que los docentes realizan una parte sustancial de su hacer por fuera del tiempo de trabajo por el cual cobran el salario. Recuperar en toda su amplitud el concepto de trabajo y restituirlo en el centro de la mirada sobre la escuela lleva a demandar una jornada laboral que reconozca, en principio, todo el trabajo que actualmente se realiza fuera del local de trabajo y del tiempo pago, y que incluya por lo tanto: tiempo de trabajo individual, frente a alumnos y fuera de la clase (planificación, búsqueda de materiales, evaluaciones, etc.), tiempos para el trabajo institucional y la producción pedagógica colectiva, y tiempo también para el descanso y el procesamiento de la enorme carga que este trabajo tiene.

La pelea por una jornada laboral así planteada no sólo es fundamental para que se reconozca como trabajo -y por lo tanto se lo pague- lo que actualmente los docentes realizan fuera de ese tiempo reconocido. Se vuelve estratégica cuando se advierte que en su definición se está dando "la madre de todas las batallas" en la disputa sobre nuestro trabajo: el control sobre el proceso de trabajo.

Porque en el control del proceso de trabajo se juega la apropiación del producto de nuestro trabajo.

De ahí la importancia estratégica que tiene para la lucha docente la disputa de la jornada laboral ligada a la discusión sobre el proceso de trabajo docente.

Proceso de trabajo docente

Así como la ausencia de una conceptualización acerca del puesto de trabajo obstaculiza o directamente impide un análisis pormenorizado e integral de ese hacer en términos de un trabajo productivo y colectivo, no menor efecto "invisibilizador" tiene la ausencia de un análisis que supere los límites en que se mueve hoy el empleo docente y contemple la integralidad del proceso de trabajo docente.

Mientras la noción de empleo fija la mirada en la actividad puntual que el docente en tanto individuo realiza, el concepto de proceso de trabajo está refiriendo a un trabajo colectivo que lleva adelante el docente en términos de trabajador colectivo.

Visto así, como trabajo de un trabajador colectivo, el proceso de trabajo docente está sujeto, como ya se señaló, a una primera y determinante escisión que deja por fuera de la escuela una parte sustancial del mismo: la concepción, diseño, planificación y organización del trabajo. Queda para los que trabajan en las escuelas la actividad de ejecutar. Al quebrar la integralidad del proceso de trabajo, se le está reconociendo al trabajador docente solamente la ejecución de una empobrecida porción de ese proceso.

Esta caracterización no implica poner en cuestión la necesaria división técnica del trabajo -sería absurdo pensar que cada docente se deba hacer cargo de todo ese complejísimo proceso-; lo que denuncia es la división "social" del trabajo que se ha impuesto sobre esa división técnica. Social porque es en tanto trabajador colectivo que al docente se le ha "jibarizado" su proceso de trabajo, y social porque esa división está en función de impedir una apropiación colectiva de lo que ese trabajador colectivo produce.

En este marco, la escisión concepción-ejecución se revela como el sustento fundamental del control sobre el proceso de trabajo. Su naturalización dificulta enormemente al docente la percepción de la manera como se le recorta, empobrece e individualiza su proceso de trabajo. Incluso logra ocultarle la existencia misma de ese control, como dan cuenta expresiones tan habituales en las salas de profesores como "*Yo cierro la puerta del aula y ahí hago lo que quiero*". El "*hago lo que quiero*" queda fuertemente relativizado cuando se lo mira desde la integralidad, extensión y complejidad de un proceso de trabajo del cual él ha sido excluido.

El control sobre el trabajador se manifiesta asimismo cuando -efecto también de la escisión concepción-ejecución en el proceso de trabajo- se instala en el sentido común de la sociedad, y en muchos casos de los propios docentes, una distinta valoración entre el supuesto saber experto y actualizado del que serían propietarios "especialistas" y funcionarios del nivel central, y los conocimientos del docente que trabaja en las escuelas, conocimientos que esos mismos técnicos y funcionarios definen como pobres y obsoletos. Esta desvalorización del saber docente, además de ser funcional a la desvalorización salarial del sector, legitima el dejar a los docentes afuera de los debates que se dan sobre su trabajo y de las decisiones que se toman sobre la direccionalidad de las transformaciones educativas que se emprenden; debates y decisiones que quedan en manos de "*los que saben*".

Esta escisión del proceso de trabajo a nivel estructural tiene su correlato en la forma como se entiende el trabajo al interior de la escuela. Allí, el proceso de trabajo que se le reconoce al docente está circunscrito al que deviene de su intervención individual en el aula. Y aún esta intervención se la piensa recortada a la actividad de enseñanza, sin tomar en cuenta la relevancia de las otras actividades que en forma simultánea y/o alternada el docente lleva adelante en el aula. Por ejemplo, todo lo que tiene que ver con la conducción del grupo humano con el que trabaja: no enseña a "un" alumno sino a un colectivo más o menos numeroso de sujetos con diversidad de intereses, diversidad no sólo frente al objeto de conocimiento que el docente les propone sino también frente a los intereses particulares de sus pares. Coordinar esa diversidad humana para orientarla productivamente a un trabajo colectivo, lejos de ser aleatoria es consustancial al desarrollo efectivo de los procesos de apropiación del conocimiento que se están pretendiendo. Demanda, por lo tanto, multiplicidad de estrategias y acciones que insumen considerable energía y tiempo de trabajo.

Esta actividad cobra una particular relevancia en determinados puestos de trabajo -por ejemplo los vinculados al nivel inicial, al primer ciclo de la primaria, al primer año de la secundaria, a la educación de adultos, etc.- donde hay que conducir el proceso de conformación misma del grupo, es decir lograr que esa agrupación de individuos pueda ir construyendo los lazos básicos para reconocerse y funcionar como un equipo de trabajo.

Y aún es posible considerar, dentro de las actividades que se desarrollan en el aula -además de las relativas a la conformación del grupo de alumnos, la conducción grupal y la enseñanza - una actividad que hoy en muchos contextos demanda considerable preocupación y energía que es la gestión del espacio del aula: control de las condiciones sanitarias y de seguridad, atención a la regulación de la iluminación y la temperatura adecuadas, verificación de la disponibilidad de los recursos y materiales de apoyo para la clase (desde un proyector o un mapa, a tener una tiza y un borrador, o simplemente sillas suficientes para él y sus alumnos), etc.

Todo este conjunto de actividades forma parte sólo de uno de los momentos del proceso de trabajo -el de intervención en el aula-, momento que es, como ya se ha dicho, el único que se le reconoce laboralmente al docente.

Pero su proceso real de trabajo, abarca mucho más que esa etapa de intervención. Y aunque el discurso pedagógico actualmente en boga habla profusamen-

te sobre la importancia de actividades como la selección de contenidos, la planificación, la evaluación, la reflexión sobre la práctica, el trabajo en equipo, la participación en el proyecto institucional, etc., la realidad del tiempo de trabajo reconocido como tal que tienen la mayoría de los puestos de trabajo que existen en las escuelas, determina que rara vez existan tiempos, espacios y recursos para hacer posible tal proceso de trabajo dentro de la jornada laboral.

Lo cual no significa que individual y colectivamente los docentes no realizan parte de ese proceso. Lo hacen pero por fuera de la jornada laboral, invirtiendo en ello su tiempo personal e incluso, muchas veces, tiempo de los miembros de su núcleo familiar. Hay aquí una formidable masa de trabajo no remunerado de la que se está apropiando la patronal gracias a su estrategia de fragmentar e "individualizar" el trabajo.

Pero hay aún otro fenomenal despojo del que el trabajador docente está siendo objeto a causa de ese control sobre su proceso de trabajo. Al quedar fijado en un recortado lugar le es muy difícil para él percibir la totalidad del proceso de trabajo del que forma parte. Y no ver esa totalidad le dificulta tomar conciencia del carácter colectivo de ese proceso -y con ello de la potencia de la organización colectiva para enfrentar ese control- pero le impide también la cabal comprensión de qué es lo que colectivamente los trabajadores de la educación están produciendo.

Porque solamente desde una visión de la integralidad del proceso de trabajo que implica la educación se hacen evidentes las varias dimensiones que tiene esa producción. En particular, la producción quizás más específica de este trabajo: el conocimiento sobre la educación.

Expropiación del producto del trabajo docente

Decíamos antes que la "jibarización" del proceso de trabajo opera en cuanto a que no se le reconoce al trabajador docente -individual y colectivo- más que el tiempo para la intervención en la clase. Con esto se lo excluye, a nivel de sistema educativo de manera absoluta y en el nivel de la institución escolar en una gran medida, de las instancias de concepción, organización y planificación del trabajo; o se logra, en el ámbito áulico, que esas instancias queden muy empobrecidas y además que sean realizadas por el trabajador en tiempo no remunerado.

Pero el control sobre el proceso de trabajo que se logra con esta "jibarización" va aún más allá: hace "desaparecer" casi por completo de la conciencia del trabajador toda una parte del proceso en el que está involucrado.

El proceso de trabajo docente suele ser linealmente presentado como el tránsito entre la concepción del trabajo (las políticas educativas, los diseños curriculares, el proyecto institucional, el proyecto de aula, etc.) y la intervención en la situación concreta de trabajo (en la conducción de las escuelas, en la enseñanza a los alumnos, etc.).

Y ahí aparenta concluir.

No suele aparecer una instancia de evaluación; no la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, que forma parte de la instancia de intervención, sino la evaluación de todo el proceso de trabajo: ¿qué se logró, o no, o en qué medida, con lo que se concibió, organizó, planificó y desarrolló en la intervención institucional y áulica?; ¿qué aprendizajes y conclusiones se pueden extraer de la reconstrucción y análisis crítico -individual y colectivo- de todo lo que se hizo?
Menos aparece una instancia de sistematización: ¿qué problemáticas comunes, qué núcleos conceptuales o de acción, qué direccionalidades, se pueden abstraer de lo evaluado por los trabajadores de una institución o de varias instituciones?

Finalmente, nunca aparece la instancia de síntesis, elaboración y formalización de los saberes que fueron construidos colectivamente a lo largo de la concepción, organización, planificación, intervención, evaluación y sistematización del trabajo.

En la ausencia de estas instancias en el proceso de trabajo del docente se revela claramente la exclusión del trabajador de la posibilidad de apropiarse de algo que él, individual y colectivamente, ha producido a lo largo de su trabajo de educar, que lo ha producido en el cotidiano trabajo que lleva adelante en cada institución educativa y en el sistema en su conjunto, su producción más propia: el conocimiento pedagógico.

La fragmentación e individualización del trabajo docente, al recortar el proceso de trabajo únicamente a lo que empieza y termina en la intervención individual en el aula, legitima la ausencia de tiempo de trabajo remunerado, espacios colectivos y recursos para que los docentes puedan efectivamente apropiarse del conocimiento que producen.

Ahora bien, que se excluya al trabajador docente de esa parte vital del proceso de trabajo no significa que la evaluación, sistematización y formalización de lo que colectivamente se produce en las escuelas y en el sistema educativo no se realice.

Se realiza, pero como no está a cargo del trabajador docente queda en otras manos. Y generalmente en otra esfera: en la del mercado. Como sucede en el resto del empleo asalariado, el control del proceso de trabajo docente está fundamentalmente puesto al servicio de crear las condiciones para expropiar al trabajador de una parte sustancial de lo que produce con su trabajo. No sólo excluyéndolo de esas instancias, también dificultando que reconozca su propia producción.

Sin conciencia de lo que está produciendo, el conocimiento pedagógico se le aparece como algo ajeno. Tan ajeno que, lejos de verse como productor de la pedagogía, se coloca como consumidor. Y así, muchas veces, frente a dificultades o necesidades que se le presentan en un trabajo que realiza en forma aislada, recurre a ese conocimiento que en forma de libros o cursos de capacitación está disponible en el mercado, sin percibir que en lo que está comprando está el producto del trabajo que como trabajador colectivo se le ha expropiado.

Transformación del trabajo docente y distribución de la riqueza

En lo hasta aquí expuesto puede dimensionarse el carácter de "madre de todas las batallas" que adquiere la disputa por la concepción y el control del proceso de trabajo docente. Convergen allí nuestros intereses como trabajadores de la educación -en cuanto a que estamos disputando la integralidad del proceso que realizamos y la apropiación del producto de nuestro trabajo- pero también nuestros intereses como parte de la clase trabajadora y como integrantes de esta sociedad -en cuanto se está dirimiendo el sentido y el contenido de nuestro trabajo que no es otra cosa que la educación de nuestro pueblo-.

Es una disputa que marca el horizonte de nuestras luchas colectivas por el trabajo pero que se juega en cada pelea puntual por lograr arrancarle a la patronal mejores condiciones para el empleo actualmente existente.

La progresiva conquista de Paritarias Docentes en muchas jurisdicciones y en el nivel federal ha dado una nueva dimensión a la lucha docente. La habilitación de espacios de discusión y negociación con la patronal estatal sobre los puestos y las condiciones de trabajo plantea a los trabajadores y a la organización sindical un desafío inédito. Son espacios que hay que pelear y sostener ya no sólo con la fuerza organizada sino también con propuestas y alternativas que disputen en concreto la concepción, la organización y el control del trabajo docente.

Pero, como sosteníamos en el comienzo de esta exposición, en tanto la lucha

por nuestro trabajo no está escindida de una lucha más amplia por el trabajo en esta sociedad, requiere de mucho más que nuestra fuerza sectorial; necesita fuerza social organizada, poder social.

Esta convicción fue la que llevó a la CTERA a participar activamente junto con otras organizaciones sindicales y sociales en la creación de un instrumento que aportara a la construcción de esa fuerza social: la Central de Trabajadores Argentinos.

Una de las banderas que aglutina y moviliza esa construcción es la demanda de "distribución de la riqueza".

Desde nuestro lugar de trabajadores de la educación organizados, luchar por la distribución de la riqueza es pelear por la transformación de nuestro trabajo, que es pelear por la transformación de la escuela.

Transformar la escuela en un espacio social de trabajo, que asuma la naturaleza colectiva del trabajo y del producto del trabajo que en ella realizamos no sólo los trabajadores docentes sino también los alumnos, los no docentes, las comunidades, confronta con las concepciones que naturalizan la apropiación privada de todo lo que el trabajo colectivo produce, en particular la cultura y el conocimiento.

Pero va más allá.

Porque, en tanto la escuela está estrechamente vinculada, por sus procesos de trabajo, con la sociedad en la que está inserta, esta vinculación puede tener un sentido reproductor de las concepciones, formas y valores que sobre el trabajo imponen los sectores de poder dominantes; o puede, por el contrario, generar un sentido transformador para el trabajo humano.

Concebir la transformación de la escuela en términos de la construcción efectiva de un espacio social posibilitador del trabajo colectivo y sistemático de apropiación, recreación y producción de la cultura y el conocimiento, significa inscribir decididamente la pelea por la transformación del trabajo docente en la lucha por la distribución de la riqueza y en la histórica disputa por un trabajo no deshumanizante sino emancipador.