

La educación desde la perspectiva del trabajo.

Héctor González.

Cita:

Héctor González (2013). *La educación desde la perspectiva del trabajo. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-038/581>

X Jornadas de Sociología de la UBA
20 años de pensar y repensar la sociología.
Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI
1 al 6 de julio de 2013

Mesa Nro 59: El trabajo docente en tiempos de cambio. Aproximaciones teórico-metodológicas y experiencias de investigación.

Título de la ponencia: **La educación desde la perspectiva del trabajo**

Autor: Héctor González. Escuela de Formación “Marina Vilte” de SUTEBA – Sindicato de Trabajadores de la Educación de la Prov. de Bs. As.

Abstract

Se presentan algunas ideas sobre el trabajo de los docentes que se vienen produciendo y sistematizando en diferentes ámbitos colectivos de una organización sindical docente, el SUTEBA, sindicato de base de CTERA en Provincia de Bs. As. Se parte de: 1) entender al trabajador de la educación como sujeto de la lucha histórica por el sentido de su trabajo y de la educación pública, y protagonista en la producción de los instrumentos que lo involucrarán en esa lucha; 2) concebir a la organización sindical como uno de los espacios donde los trabajadores de la educación reflexionen colectivamente sobre las acciones que llevan adelante en las aulas, las escuelas y las comunidades, puedan confrontar esa reflexión con las producidas en otros ámbitos sociales y pueden producir desde allí nuevas síntesis conceptuales y nuevas líneas de acción que movilicen y fortalezcan una praxis social de transformación. De ahí que una de las estrategias de lucha desarrolladas por el SUTEBA como resistencia a las políticas neoliberales haya sido producir conocimientos sobre la escuela y el trabajo docente desde una perspectiva que parta de considerar a la educación como hecho de trabajo y al docente en su condición de trabajador. En la presente ponencia se desarrolla el concepto de complejidad del trabajo y se lo utiliza en un análisis crítico de las políticas de evaluación educativa.

La construcción de una perspectiva

Lo que aquí se expone es parte de lo que se viene produciendo en un proceso colectivo de sistematización de ideas, propuestas e interrogantes sobre el trabajo de los docentes en el sistema de educación pública, construidas en el SUTEBA, sindicato de base de CTERA en Provincia de Bs. As. Se nutren de diversidad de aportes provenientes del campo del trabajo y de las ciencias sociales¹, y se han ido entramando, complejizando y precisando al calor de las

¹ Este texto sintetiza lo producido en múltiples seminarios, encuentros, charlas, grupos de estudio, congresos, etc. que se vienen realizando en SUTEBA y en CTERA en los últimos veinte años. A lo largo de ese recorrido se consideraron aportes de muchísimos autores de distintos campos. Un punto central de referencia es la conceptualización de Marx acerca del trabajo y se consideraron, entre otros, textos de Deolidia Martínez, Lukacs, Antúnez, Apple, Frigotto, Martínez Bonafé, Gimeno Sacristán, Beltrán Llavador, Birgin, Teriggi, Tamarit, De la Garza, y Donaire. Se nutre de los posicionamientos político sindicales sintetizados, entre otros, por Hugo Yasky, Stella Maldonado, Vilma Pantolini y Marta Suárez y ; y por las producciones que vienen realizando distintos equipos de investigación

luchas que esta organización sindical llevó adelante en las últimas dos décadas contra las políticas neoliberales.

El SUTEBA se sustenta en una concepción político sindical que apunta a construir un modelo de organización sindical que tiene como características distintivas:

- Se entiende la defensa de los derechos, necesidades e intereses de los trabajadores docentes no en términos corporativos sino como inescindibles de las del resto de los trabajadores. De ahí una organización sindical que se propone articular las demandas y reivindicaciones de los trabajadores docentes con las de otros sectores e inscribirlas en un horizonte de lucha más vasta por la transformación social.
- Se entiende la escuela pública como uno de los ámbitos estratégicos que tienen los trabajadores y los sectores populares para que las nuevas generaciones se formen para la continuidad y profundización de las luchas emancipatorias. De ahí una organización sindical fuertemente comprometida en la defensa de una educación pública, popular y democrática.
- Se entiende al trabajador de la educación como sujeto de la lucha histórica por el sentido de su trabajo y de la educación pública, y protagonista en la producción de los instrumentos que lo involucrarán en esa lucha. De ahí una organización sindical que se despliega habilitando espacios, procesos y herramientas desde las cuales los trabajadores docentes puedan reflexionar colectivamente sobre las acciones que llevan adelante en las aulas, las escuelas y las comunidades, puedan confrontarlas con las reflexiones y las acciones producidas en otros ámbitos sociales y puedan producir desde allí nuevas síntesis conceptuales y nuevas líneas de acción que movilicen y fortalezcan una praxis social de transformación.

A lo largo de sus 27 años de existencia el SUTEBA ha buscado en su accionar ligar la defensa de los derechos laborales a la defensa de la educación pública, situando ambas luchas en un horizonte de transformación. Porque cuando se plantea la “*defensa de la escuela pública*”, no se está diciendo sostener esta escuela, sino transformarla. De la misma manera, cuando se plantea defender el trabajo de los docentes no es defender la forma de trabajar existente sino avanzar a una nueva forma de trabajo. La convicción que sostiene estas luchas es que no se puede transformar la educación en un sentido emancipador si no se transforma el trabajo de los docentes, que no hay transformación posible de nuestro trabajo al margen de una transformación de la escuela y de la educación, y que no hay transformación del trabajo y de la educación si no es en marco de un proceso nacional y latinoamericano de emancipación. Es una misma lucha. (GONZALEZ, 2009)

Una lucha que necesita, además de fuerza social organizada, de un sustento conceptual que asuma esta mirada integradora, y que posibilite entamar,

pedagógica dentro del SUTEBA del que participan compañeros como Silvia A. Vázquez, Juan Bladuzzi, Delia Lerner, Ana Espinoza, Patricia Sadosvsky y Sofía Thisted. Un particular impulso a este trabajo de sistematización lo ha dado la puesta en marcha del “Seminario sobre Trabajo docente” organizado conjuntamente por los equipos de SUTEBA y de la UNIPE (Universidad Pedagógica de la Prov. de Bs. As.) que se desarrolla desde 2011.

articular, retroalimentar conocimientos producidos por campos del saber que en general han tenido poco diálogo. La convocatoria de estas Jornadas de Sociología habla de los desafíos que se abren al campo del conocimiento; esta mirada integradora es, creemos, para la educación, uno de los desafíos más acuciantes. Y en esa dirección está el intento que viene haciendo SUTEBA de construir una perspectiva sobre la educación pública, sobre la escuela y sobre el hacer de los docentes que parta de entender la educación como hecho de trabajo y al docente en su condición de trabajador.

Punto de partida: dimensión política del proceso de trabajo

Desde esta perspectiva, lo primero que es necesario considerar es que el trabajo de los docentes está socialmente organizado como empleo asalariado. Esta condición de trabajo asalariado es ineludible en el análisis del trabajo docente (MARTINEZ, 1992). Básicamente por dos razones: coloca en un primer plano su dimensión política -determinada por la conflictiva relación capital-trabajo que está en la base del salariado-, y focaliza la atención en el proceso de trabajo docente, en tanto uno de los lugares centrales donde se dirime ese conflicto.

Desarrollaremos brevemente estas dos cuestiones.

El capital pone en marcha todo proceso productivo en función de un objetivo excluyente: producirse y reproducirse permanentemente (MARX, 2010). La producción de capital no tiene otro fundamento que la apropiación privada del excedente que produce el trabajo colectivo; el capital no es sino trabajo social privadamente apropiado. La llave para esta apropiación es la institución del trabajo asalariado. La compra de trabajo a cambio de un salario transforma a aquel en una mercancía; y como sucede con cualquier mercancía, quien compra trabajo pretende disponer de él según su absoluto parecer e interés. De ahí que el capital, para apropiarse de todo lo que ese trabajo produce, necesita determinar -a su total arbitrio y conveniencia- cuál va a ser la manera y el sentido con el que va a utilizar eso por lo cual está pagando, que incluye tiempo del trabajador, su energía vital (física pero también psíquica y en el trabajo docente incluso afectiva), conocimientos y experiencia sobre el trabajo, etc. El medio para lograrlo es organizar el proceso de trabajo. Por eso, más allá de su dimensión técnica particular, todo proceso de trabajo en el modo capitalista de producción tiene una dimensión política fundamental en tanto el capital lo concibe, lo organiza y lo regula para explotar al máximo lo que compra al trabajador, para imponerle un sentido a su trabajo y para apropiarse de lo que produce. Esta dimensión política está dada también porque, para el trabajador, el proceso de trabajo es el ámbito cotidiano de su resistencia al capital y un espacio central en su lucha histórica por reapropiarse del sentido y del producto de su trabajo (ANTUNES, 2003; 2005). El proceso de trabajo se revela, entonces, como escenario donde se dirime el conflicto que enfrenta al capital y a los trabajadores.

¿Qué del análisis de los procesos de trabajo organizados directamente por el capital puede servir para dar cuenta de procesos de trabajo que, como los que se dan en la educación pública, está organizados por el Estado? Esto es parte sustancial de los desafíos teóricos que enfrentamos, ya que las

conceptualizaciones sobre el trabajo, comenzando por las de Marx, en general, se han desarrollado teniendo como referente el trabajo organizado por el capital.

Creemos, sin embargo, que la cuestión sobre la dimensión política del proceso de trabajo docente puede operar como clave de bóveda en la construcción de un entramado conceptual que vaya integrando la simultánea disputa por el sentido de la educación y el sentido del trabajo docente.

El trabajo de transmitir sistemáticamente el saber elaborado e históricamente acumulado, fue conformado -desde los comienzos de la hegemonía del sistema capitalista en el mundo occidental y también en nuestro país- como instrumento fundamental en la constitución y legitimación de un Estado garante del nuevo orden productivo y social (FRIGOTTO, 1998). La conformación de circuitos diferenciados y diferenciadores -educación básica para la masa de trabajadores, educación media y superior para los cuadros técnicos y sectores dirigentes- implicó, según cada circuito, una determinada selección y organización de lo que se transmite y de las formas como se lo transmite. Pero en ambos casos el trabajo de educar, en la forma de empleo asalariado y regulado por el Estado, quedó subordinado a las necesidades del poder hegemónico en cada momento histórico y a formar una ciudadanía que no cuestionase las relaciones sociales impuestas (BIRGIN, 1999).

A lo largo de la historia de la educación pública, los docentes -en forma aislada y dispersa en los comienzos, progresivamente organizados luego- presentaron resistencias a ser pensados, formados e instrumentados para ejecutar esta subordinación (BALDUZZI y VAZQUEZ, 2000). En aulas y escuelas llevaron adelante diversidad de iniciativas que abrieron otros sentidos para el trabajo de educar; en las últimas décadas, la articulación de sus luchas con otros sectores populares fue prefigurando también otro lugar para la educación en la construcción de un país más justo. El reconocimiento de la educación como un derecho social -que figura en el texto de la nueva Ley de Educación- puede tomarse como un claro logro de esa larga resistencia pedagógica y de esas luchas.

Sentidos políticos contrapuestos, concepciones enfrentadas, procesos de trabajo distintos.

Orientaciones contrapuestas conforman procesos de trabajo divergentes. Esquematisando, un trabajo funcional a los circuitos diferenciados y diferenciadores o un trabajo orientado a la realización del derecho social a la educación devienen en procesos de trabajo distintos, porque están sustentados en concepciones distintas.

El proceso de trabajo que históricamente se conformó y sigue hoy siendo hegemónico está formateado por un conjunto de concepciones que, explícita o implícitamente, operan en forma solidaria (ESPINOSA y SADOVSKY, 2012). Entre otras:

- El conocer entendido como algo que da cuenta "objetivamente" de la realidad.

- La realidad -tanto la natural como la social- como dada, observable y mensurable; realidad que está totalmente separada del sujeto que la conoce, de ahí que el acto de conocer aparezca como un acto de "descubrimiento".
- El conocimiento es el descubierto por la ciencia; y es producto de la racionalidad, carece por lo tanto de toda otra cosa que no sean componentes cognitivos.
- La ciencia llega al conocimiento por un método -el científico- que es garantía de verdad y legitimidad: quien produce el conocimiento -el científico- es neutral con respecto a las consecuencias de este "descubrimiento".
- En tanto cosa cerrada, terminada, el conocimiento es pasible de ser simplificado, dividido en partes, secuenciado en un orden lógico y nominado, y de esta manera transformado en "contenido" del currículum.
- El currículum es visto como un listado de nombres de contenidos que se supone basta con listarlos para que se entienda qué es lo que se ha de enseñar, en tanto a cada nombre le corresponden ciertas y determinadas ideas y prácticas ya definidas.
- El aprender se entiende como tarea de asimilación (se logra por toma de contacto con las descripciones de la realidad que están contenidas en las definiciones de los conceptos, en los textos que explican los fenómenos, en los experimentos que muestran sus causas y consecuencias, etc.; descripciones que por ser objetivas sólo pueden ser interpretadas de manera unívoca) y de adición (se asimila parte por parte del contenido, y en algún momento todas se integran en la cabeza o en la habilidad de quien aprende).
- El aprendizaje, en tanto apropiación de un discurso elaborado, se puede verificar "objetivamente" en su repetición o en cambios de conducta.
- El alumno, independiente de su edad, es colocado en una posición de infante -ligada centralmente a la noción de heteronomía (dependencia del adulto/del que posee el saber/de la autoridad) y de incompletud (ante la razón es un ser incompleto)- y es ubicado en un espacio desvinculado de las prácticas sociales y productivas reales a efectos de dar "protección" a los procesos de enseñanza y aprendizaje y permitir un acceso gradual y dosificado a la cultura adulta/legítima/experta (BAQUERO).
- Los alumnos son considerados como iguales pero entendida esta igualdad -probablemente como reflejo de la dinámica de estandarización y normalización que tiene el proceso de producción capitalista- en términos de homogeneidad: iguales puntos de partida, iguales formas de aprender, iguales motivaciones, iguales ritmos, iguales rendimientos, iguales puntos de llegada, etc. (APPLE, 1996; 1997)

Estas concepciones perfilan un proceso de trabajo docente que podría esquematizarse como:

- unidireccional (se trata de trasladar el conocimiento desde quien lo posee al que no lo posee);
- gradual (se procede parte por parte, de lo simple a lo complejo, de lo cercano a lo lejano, etc.);

- unidimensional (se pone en juego la racionalidad, quedando excluidas otras dimensiones del individuo como la sensibilidad, la emoción, la imaginación, la creatividad, la intuición, etc.);
- lineal (se prepara/motiva al alumno para asimilar el contenido; se lo pone en contacto con una definición, un texto que describe, una exposición que explica, un experimento que muestra causas y consecuencias; se propone ejercitación para ejemplificar cómo funcionan los conceptos; se verifica y controla el aprendizaje a través de pruebas objetivas);
- y, fundamentalmente, individual (el docente -solo frente a sus alumnos en su aula- es ejecutor y responsable único de todo el proceso).

Un proceso de trabajo docente direccionado a la realización plena del derecho social a la educación supone otros puntos de partida, entre otros:

- Concebir el conocimiento como producto del trabajo humano. Trabajando en la producción de aquello que va a satisfacer sus necesidades, el hombre va produciendo hipótesis, respuestas, anticipaciones, estrategias, representaciones sobre sí mismo, etc., que le sirven para enfrentar ese mundo (LUCKACS, 2005).
- Entender el proceso de producción de conocimiento como colectivo (porque se elabora con y contra lo ya producido; requiere de la interacción con otros en la reflexión crítica de las ideas concebidas por uno mismo y por los demás considerando esas ideas no como errores o desajustes sino como despliegue de posibilidades); e histórico-cultural (ya que sus búsquedas, sus problemas, sus preguntas están permeadas por las creencias, los valores, los saberes, las concepciones en la sociedad en cada momento) (ESPINOSA y SADOVSKY, 2012).
- Afirmar el carácter público de todo conocimiento en tanto producto socio histórico de procesos de trabajo colectivo.
- Considerar la transmisión del conocimiento no como un proceso mecánico, lineal, sino como re-creación, re-producción: para transmitirse el conocimiento necesita ser producido cada vez. Puesto que fue producido para dar respuesta a determinada cuestión, interrogante, duda o problema que planteaba el mundo en ese momento, su transmisión no es posible si no se reactualiza, si no se vuelve a contextualizar -en el aquí y ahora del sujeto que aprende- el interrogante, duda o problema que estuvo en la génesis de su producción. En tanto esa producción estuvo ligada a un interés -que supone una relación intelectual pero también afectiva- y ligada también a una voluntad de dar respuesta a algo, esa re-producción no es posible si el sujeto que aprende no se involucra con su interés y su voluntad. Y habiendo sido su producción un proceso colectivo, no hay verdadera re-significación, re-creación del conocimiento si no es en un proceso de trabajo colectivo (LERNER, 2011).
- Reconocer que los procesos de re-producción del conocimiento son también procesos de creación: en su recontextualización, necesariamente aquel conocimiento se ve interpelado por nuevas preguntas, contradicciones, perspectivas, relaciones, etc., que producen modificaciones en eso que se transmite; en la transmisión no solo hay una resignificación, hay algo nuevo que se produce.

- Ubicar la educación como el campo de producción de la vida social a cargo de la transmisión sistemática del conocimiento y la cultura.
- Pensar las instituciones educativas como espacios sociales de trabajo donde se produce esa transmisión/re-producción/creación. Espacios donde se desarrollan múltiples procesos de trabajo de los cuales, como sucede en todo proceso de trabajo, los sujetos involucrados -docentes y alumnos básicamente- emergen transformados. Tal transformación puede ser en la dirección de su humanización pero también de su alienación, según sean las relaciones de poder que determinan y condicionan ese trabajo. También, como sucede en cualquier proceso de trabajo, emerge transformado el propio objeto de trabajo -el conocimiento y la cultura- y de la misma manera puede ser en un sentido liberador o de dominio. Es en este sentido que las instituciones educativas tienen que ser pensadas como profundamente políticas (TAMARIT, 2002).
- Reivindicar el acceso a la educación como derecho social y reconocer a alumnos y comunidades como sujetos de este derecho, determina como política pública prioritaria la democratización de la educación. El objetivo de la democratización se expresa en al menos tres cuestiones: Inclusión (hacer accesible la educación a todos y cada uno de los sujetos; reconocer y valorar lo que cada uno porta como experiencia y saber sobre el mundo; incluirlos en la diversidad de conocimientos y experiencias que abarca el patrimonio común de la cultura; integrar todas sus capacidades intelectuales, corporales, emocionales, sensibles, imaginativas, intuitivas, creativas; ubicarlos en una posición de productores de conocimiento); Participación (transformar las aulas e instituciones en espacios para el ejercicio de derechos); y Apertura (proyección e inserción activa y comprometida de la institución en la vida, los proyectos y las organizaciones de su comunidad; incorporación -también activa y comprometida- de esa vida, de esos proyectos y de esas organizaciones en el proyecto institucional).
- El alumno considerado como un sujeto en proceso de constitución -como individuo y como generación-; proceso complejo que implica entre otras cosas: apropiación del mundo producido por las generaciones anteriores pero, a la vez, distanciamiento crítico de esas generaciones y de ese mundo dado; desarrollo de capacidades para entender y afrontar los problemas que el mundo presenta pero también para entender y afrontar lo inédito; interacción con otros sujetos (adultos/docentes/referentes) que lo acompañen en este proceso, sosteniendo la responsabilidad de transmitir el mundo pero a la vez poniendo el cuerpo al necesario cuestionamiento (LERNER, 2007).

Concepciones como éstas plantean un proceso de trabajo docente con rasgos y dinámicas seguramente distintos al que describimos anteriormente. La forma como se configure este distinto proceso de trabajo en la realidad de aulas, instituciones y sistema se irá resolviendo en el devenir de las luchas que se vayan dando en la educación, y en los otros campos de la vida social. Pero podemos avanzar la hipótesis de que un punto crucial de esa disputa se dirime alrededor de la complejidad y del carácter colectivo del proceso de trabajo.

La disputa por la complejidad y el carácter colectivo del trabajo docente

Históricamente el capital buscó descomponer los procesos de trabajo en tareas lo más parceladas y simples posibles para

- descualificar y abaratar el trabajo;
- depender lo menos posible de los conocimientos y habilidades del trabajador y, con ello, tener mayor control sobre el proceso de trabajo;
- individualizar el trabajo, y así aislar al trabajador y mantenerlo disciplinado a sus requerimientos (MARTINEZ BONAFE, 1998).

Esta tendencia a la parcelación, descualificación e individualización del trabajo también se dio y se da en el trabajo docente, en un proceso contradictorio donde ciertos rasgos que hacen al tipo de trabajo, a la naturaleza del objeto con el que se trabaja y a los sujetos con quienes se trabaja, plantean tanto elementos favorecedores como límites a estos intentos (DONAIRE, 2009).

Como en otros trabajos -por ejemplo el de salud, el cuidado de personas, el entretenimiento, algunas actividades artísticas, etc.- en el trabajo de los docentes lo que se produce no es separable de quien lo produce ni de quien lo “consume”, es decir que es condición de producción la presencia del destinatario en el mismo proceso en el cual el trabajador está produciendo -o por lo menos en un momento clave de ese proceso- (DE LA GARZA, 2013). Esta “compactación” -simultaneidad pero a la vez imbricación- entre una parte sustancial del proceso de trabajo del trabajador y el proceso por el cual el destinatario se apropia de lo que aquel produce, plantea sin dudas una complejidad que no es fácilmente reducible a una división sistemática que permita una reorganización racional del trabajo en secuencias de tareas simples con tiempos prescritos y controlados (GIMENO, 1995). Entre otras cosas, porque esa presencia simultánea de trabajador y destinatario no es una mera coexistencia en un espacio y un tiempo, sino que la imbricación de ambos procesos requiere que se establezca entre ambos sujetos una relación intersubjetiva que genera dinámicas difícilmente previsibles y planificables. Más aún considerando que esa relación intersubjetiva es múltiple en tanto la lógica que rige el trabajo asalariado determina que la educación esté organizada de tal modo que cada trabajador docente interactúe no con un destinatario individual, sino con grupos de alumnos (y con la mayor cantidad posible de integrantes). Estas dificultades para reducir un complejísimo proceso de trabajo a un ordenado sistema de tareas lo más minuciosamente especificadas se ven seguramente acentuadas por la naturaleza simbólica -independientemente de cuál sea su soporte material- que tiene el objeto de trabajo en la educación: el conocimiento. La producción que tiene que ver con símbolos supone una particular implicación de la subjetividad, tanto del trabajador como de los destinatarios, y esto a la vez que complejiza el trabajo complica el control y regulación de los procesos.

Contradictoriamente esta imbricación del proceso de trabajo del docente con el del alumno, mediada por una actividad donde se juega fuertemente la subjetividad de ambos, pone en un primerísimo primer plano, ante la mirada del trabajador, su relación con los alumnos y lo condiciona en una perspectiva muy individual de su trabajo.

Apoyándose en estos condicionantes y buscando sortear aquellos límites, hay un permanente intento, de manera directa o subrepticia, de parcelar, descualificar e individualizar el trabajo docente.

Un ejemplo podemos encontrarlo en muchos discursos e iniciativas sobre evaluación educativa, de raigambre neoliberal, que asolaron el continente en las últimas décadas y que sigue presente en proyectos como el que actualmente está en discusión en la Ciudad de Buenos Aires (CTERA, 2013).

Concepción neoliberal de evaluación y trabajo docente

Son conocidas las críticas que se han hecho a los sentidos, formas e instrumentos que asume la evaluación en el discurso neoliberal (PUIGRRÓS, 1993; CERDA, 1993; MANGO, 1993; GENTILI, 1994; RODRIGUEZ, 2004). Se ha develado cómo, a partir de concepciones desarrolladas en el campo empresarial, el neoliberalismo logró instalar una representación de evaluación estrechamente ligada a un concepto de “calidad” también extrapolado de las teorías de gestión de las empresas (BALDUZZI, 2011). Se tomarán aquí, para su análisis sólo tres cuestiones que aparecen recurrentes en este discurso.

Una primera cuestión es que estos discursos suelen presuponer que algo está mal en el trabajo que se realiza en las escuelas y en las aulas, que algo falla o falta en relación con metas o parámetros o estándares que ya están dados y que quedan fuera de discusión (GIMENO, 1995).

Si se toma el concepto “evaluación de la calidad” tal como se lo entiende en el campo empresarial, es posible ver que su objetivo fundamental es el aumento de la productividad, en particular detectando las fallas en las mercancías que se producen y sus causas. No es que estas fallas preocupan porque ese producto fallado no va a satisfacer las necesidades de quien lo adquiera. No. Preocupa porque cada producto fallado es una pérdida de capital. La empresa contrata la fuerza de trabajo, diseña y organiza los procesos de trabajo y dirige a los trabajadores en la ejecución de esos procesos, todo ello para producir determinados productos y en ese proceso producir la plusvalía que incrementa el capital. Pero esa plusvalía sólo se realiza, se convierte en dinero, en capital, si se vende el producto. Por eso la evaluación de calidad en las empresas apunta a controlar la correcta ejecución de las tareas diseñadas, al disciplinamiento del trabajador a esas prescripciones y a tratar de hacer más eficientes los procesos apropiándose de la experiencia y los saberes que los trabajadores van construyendo en su trabajo.

Una evaluación educativa que parte de afirmar implícitamente que en las escuelas y en las aulas algo no funciona como está previsto que funcione, más allá de que se la presente como un medio para la mejora de la educación, se está revelando como una estrategia para el control del proceso de trabajo educativo y el disciplinamiento de la fuerza de trabajo docente. Pero está además implicando y naturalizando la idea de que el trabajo a hacer en aulas y escuelas es ejecutar procesos de trabajo que están diseñados y organizados fuera de ellas.

Una segunda cuestión es que la evaluación del trabajo que el docente realiza queda generalmente ligada a los resultados que los alumnos obtienen en pruebas estandarizadas (CUTTER, 1993). Pensar la evaluación del trabajador en términos de rendimiento del alumno no sólo está asimilando al alumno a un producto, sino que lleva implícita otra idea más nodal que es circunscribir el trabajo del docente a su actividad en relación con el alumno. Y esto tiene importantes consecuencias.

- Invisibiliza todo el proceso de trabajo que los trabajadores docentes desarrollan cuando no están trabajando con el alumno. Como lo invisibiliza no está pagado.
- Invisibiliza también todas las otras relaciones de trabajo que exceden a la que el docente tiene con el alumno. Como las invisibiliza tampoco se reconocen tiempos ni espacios pagos para hacer todo el trabajo que los docentes tienen que hacer con otros.
- Como todo parece pasar por esa relación docente-alumno, toda la responsabilidad por lo que suceda o no suceda en esa relación queda depositada en estos sujetos: si no hay aprendizajes, si no hay “calidad” de la educación, la culpabilidad recae o en los alumnos o en los docentes, y quedan invisibilizadas todas las otras responsabilidades, sobre todo las que tienen que ver con las políticas, con el gobierno de la educación, con todos los estamentos del sistema educativo.

Un tercer elemento es que lo que se busca evaluar, tanto en el docente como en el alumno, son los desempeños individuales. Se omite así considerar el carácter colectivo que tienen los procesos educativos que desarrollan ambos sujetos (TERIGGI, 2013). La educación es una producción social que, por darse en contextos institucionales, grupales y temporales, requiere de múltiples procesos de trabajo articulados, colaborativos, cooperativos. En el caso del trabajador docente, la evaluación centrada exclusivamente en lo individual da cuenta de valores y criterios meritocráticos y competitivos provenientes del mundo de los negocios y abre la posibilidad de individualizar el salario vinculándolo a su “productividad”. La idea subyacente -y a menudo explícita- del docente como un profesional libre, a quien se le reconoce, con esta evaluación, los esfuerzos que pone en su desempeño profesional, está encubriendo los condicionamientos y las desiguales relaciones de poder que, como en toda relación salarial, determinan el empleo docente.

Detrás de cada uno de estos ejemplos está desplegándose -y operando fuertemente- una concepción del proceso de trabajo de los docentes que lo caracteriza, básicamente, como trabajo simple (y por lo tanto barato) e individual (y por lo tanto fácil de disciplinar).

Pero también vemos desplegándose y operando una concepción acerca de la educación. Una evaluación que se focaliza en medir cuánto cada alumno se acerca o se aleja de lo que -fuera del aula, de la escuela y a veces del mismo sistema educativo- se ha decidido que son los contenidos disciplinares a aprender, no sólo está reduciendo un complejo proceso de formación sistemática e integral a la incorporación de un cierto repertorio de contenidos;

también está pensando el hacer de los alumnos en términos de trabajo simple (y por lo tanto barato) e individual (y por lo tanto fácil de disciplinar).

Se decía al comienzo, que desde SUTEBA y CTERA lo que se busca es construir una perspectiva sobre la educación pública, sobre la escuela y sobre el hacer de los docentes que, sin dejar, por supuesto, de considerar otras perspectivas, parta de considerar la educación como uno de los trabajos que producen la sociedad. Desde esta perspectiva, lo que se intentado aquí argumentar es que la pelea por la transformación del trabajo y la transformación de la educación necesita de conocimientos que integren y sustenten ambas luchas. Pero además, que esos conocimientos –para que efectivamente sean transformadores de la realidad- tienen que gestarse, fundamentalmente, en los propios ámbitos de trabajo y a partir de los propios sujetos que protagonizan allí procesos de trabajo que se reconozcan y valoren como complejos y colectivos.

La lucha por ese conocimiento es básicamente la lucha por condiciones materiales y organizativas para que las instituciones educativas y sus trabajadores puedan producirlo. Entre otras:

- Una organización escolar que garantice espacios y tiempos para el trabajo colectivo.
- Para que esos espacios puedan ser posibles, una jornada laboral del docente que contemple tiempo de trabajo no frente a alumnos.
- Políticas de formación y también políticas de acompañamiento, de asesoramiento, de capacitación permanente, para poder desarrollar procesos complejos y colectivos de producción de conocimientos. El trabajo en equipo, el trabajo grupal, es en sí mismo complejo, y no es algo espontáneo, que se da simplemente porque un grupo de personas estén juntas en un tiempo y en un espacio. Requiere de conocimientos, de actitudes, de procedimientos que hay que aprender. Sobre todo porque en nuestras sociedades el organizador fundamental hoy es el empleo, que es el trabajo concebido como tarea individual. Y la escuela ha sido históricamente organizada sobre esta matriz social del trabajo individualizado.

La pelea es por condiciones que permitan procesos colectivos de visibilización de lo que se produce en las escuelas, de un análisis crítico de esa producción -porque los trabajadores docentes no estamos al margen de los procesos de hegemonía-, de una puesta en diálogo con los conocimientos producidos en los otros ámbitos de producción de conocimiento, y de gestación de procesos educativos, pero también sociales y políticos, de cambio hacia una mejor educación para todos.

Bibliografía

Antunes, Ricardo. *¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre las metamorfosis y el rol central del mundo del trabajo*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta, 2003

Antunes, Ricardo. *Los sentidos del trabajo. Ensayos sobre la afirmación y la negación del trabajo*. Buenos Aires: Coedición Ediciones Herramienta y Taller de Estudios Laborales, 2005.

Apple, Michael. *Maestros y textos: una economía política de relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós, 1997

Apple, Michael. *Política, cultura y educación*. Madrid: Morata, 1996

Baquero, Ricardo. *Las concepciones del alumno y el dispositivo escolar*. Disponible en www.unrc.edu.ar

Balduzzi, Juan. *Para una historia de la "calidad de la educación"*. Mimeo. SUTEBA, 2011

Balduzzi, Juan y Vázquez, Silvia Andrea. *De Apóstoles a Trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973*. Buenos Aires: CTERA, Instituto Marina Vilte, 2000.

Birgin, Alejandra. *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1999.

Cerda, Ana María. *Las mediciones de calidad del sistema y sus efectos en las prácticas pedagógicas*. En Evaluando las evaluaciones. Serie Movimiento Pedagógico N°3. CTERA. 1993.

CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina). *Cuestionamientos a la creación de un Instituto autárquico para evaluar aprendizajes, desempeños docentes y gestión institucional en la CABA*. Disponible en: www.ctera.org.ar

Cutter, María Elena. *Examinar no es sinónimo de evaluar. ¿Verdadero o falso?*. En Evaluando las evaluaciones. Serie Movimiento Pedagógico N°3. CTERA. 1993.

De la Garza, Enrique. *Hacia un concepto ampliado de trabajo*. (En línea) (Consulta: 25 de abril de 2013) Disponible en: <http://docencia.izt.uam.mx/egt/publicaciones/libros/index.htm>

Donaire, Ricardo. *La clase social de los docentes. Condiciones de vida y de trabajo en Argentina desde la colonia hasta nuestros días*. Buenos Aires: CTERA, 2010.

Espinoza, Ana y Sadovsky, Patricia. *Conocimiento y trabajo colaborativo docente*. SUTEBA. 2011.

Espinoza, Ana y Sadovsky, Patricia. *Conocimiento y desescolarización*. SUTEBA. 2012.

Frigotto, Gaudencio. *La productividad de la escuela improductiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1998.

Gentili, Pablo. *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina. 1994

Gimeno Sacristán, José. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1995.

González, Héctor. *Transformar el trabajo docente para transformar la escuela*. En *Reconociendo nuestro trabajo docente*. Serie Formación y Trabajo docente N° 1. Ediciones CTERA. 2009

La Educación en nuestras manos. Buenos Aires: SUTEBa, 1992-2007

Lerner, Delia. *Alegato a favor del trabajo compartido entre docentes*. Conferencia en Jornadas 25 años de SUTEBa. Luján. 12 Abril 2011.

Lerner, Delia. *Enseñar en la diversidad*. Buenos Aires: Lectura y Vida, año 28, n° 4, 2007

Lukács, György. *Ontología del ser social: el trabajo. Textos inéditos en castellano*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta, 2005

Mango, Marcelo. *Escuela: pública o empresa*. En *Evaluando las evaluaciones*. Serie Movimiento Pedagógico N°3. CTERA. 1993.

Martínez, Deolidia. *El riesgo de enseñar*. Buenos aires: SUTEBa, 1992.

Martínez Bonafé, Jaime. *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del S. XXI*. Madrid: Miño y Dávila, 1998.

Marx, Karl. *El capital. Crítica a la economía política*. México: Siglo XXI, 2010.

Pugirrés, Adriana. *La evaluación educativa o la estrategia del avestruz*. En *Evaluando las evaluaciones*. Serie Movimiento Pedagógico N°3. CTERA. 1993.

Rodríguez, Lidia. *Evaluación neoliberal: avances y resistencias*. En *Incidencia de las Políticas Neoliberales en la Educación*. Cuadernos Red SEPA N° 1. Mayo 2004. Disponible en <http://es.idea-network.ca/>

Rodríguez, Lidia y Vazquez, María José. *Evaluación de la calidad*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas. CTERA. Boletín n°. 2. S/F

SUTEBa (Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires). (En línea) (Consulta: 25 de abril de 2013). Disponible en: www.suteba.org.ar

Tamarit, José. *El sentido común del maestro*. Buenos Aires : Miño y Dávila, 2002

Terigi, Flavia. *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. (En línea) (Consulta: 25 de abril de 2013). Disponible en www.ctera.org.ar