



CENTRALIDAD DEL TRABAJO EN UNA MIRADA INTEGRAL SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA

Héctor González
SUTEBA
hgonzalez@suteba.org.ar

Resumen

Sistematización provisoria de ideas construidas colectivamente a lo largo de muchos años en los diferentes ámbitos del SUTEBA, en el marco de una concepción político sindical que ubica la producción propia de conocimientos sobre el trabajo docente y la escuela como una herramienta estratégica en manos de los trabajadores de la educación en la defensa de sus derechos y de la Educación Pública. La dimensión del trabajo ha estado históricamente invisibilizada en la mayoría de los estudios que se han producido, y se siguen produciendo, sobre la educación. Develar esta dimensión y su centralidad, y verla en su íntima vinculación con las dimensiones de la Organización Curricular y la Organización Institucional está permitiendo construir una perspectiva integral de la institución educativa para disputar fuertemente las interesadas miradas reduccionistas, instrumentales y a-históricas con las que los sectores de poder hegemónicos intentan mantener sometidos la educación y los docentes a sus intereses.

Palabras clave: currículum - organización institucional - organización del trabajo

La presente comunicación es una sistematización provisoria de un conjunto de ideas construidas colectivamente a lo largo de muchos años en los diferentes ámbitos del SUTEBA, en el marco de una concepción político sindical que ubica la producción propia de conocimientos sobre el trabajo docente y la escuela como una herramienta estratégica en manos de los trabajadores de la educación en la defensa de sus derechos y de la Educación Pública.

La Educación suele presentarse, a nivel de sentido común de la gente e incluso cuando vamos a elegir la carrera, como algo que sucede entre el alumno y el docente.

Cuando entramos en el proceso de nuestra formación, comenzamos a ver que esa relación está mediada por lo que podríamos llamar el “campo curricular”, todo lo atinente a la organización, circulación y distribución del conocimiento en la escuela, es decir, el currículum entendido en su acepción más amplia.

Esta forma de representarse la educación -que es la hegemónica, la que todavía se sigue dando en muchas instituciones de formación- lleva a pensar que si hay algo que no funciona en la educación la mirada evaluadora cae en alguna de estas tres cuestiones:

- o es el alumno, que no se adapta o fracasa porque “no se interesa por nada”, “la cabeza no le da”, el nivel cultural de la familia es bajo, tiene problemas o deficiencias de orden psicológico o psicopedagógico (por el que hay que hacerle algún test y medicalizarlo), etc.;
- o es por algo de la organización curricular, y entonces hay que modificar los programas, cambiar los contenidos, instalar teorías pedagógicas y técnicas didácticas novedosas, incorporar materiales que atrapen la atención, o, como se hizo en la reforma neoliberal de los 90 cambiar incluso las palabras y hablar de los contenidos actitudinales, procedimentales, de las expectativas de logros, etc;
- o es el docente que no sabe (y entonces hay que reciclarlo, evaluarlo o ligar su salario a su actualización), o es vago, irresponsable, indolente (y hay que disciplinarlo), etc.

Cuando empezamos la práctica concreta, los docentes advertimos rápidamente, y a veces dolorosamente, que la educación es algo más complejo. Las teorías críticas, en particular, nos ayudaron a ver que había que tomar en consideración otra mediación no menos importante que la curricular que es el de la organización escolar o más

propriadamente institucional (en tanto cada institución educativa singular forma parte del conjunto de instituciones que conforman el sistema educativo). Esta dimensión de la organización institucional es la que abarca el conjunto de relaciones que, como en toda organización social, se dan entre los sujetos, los espacios, los tiempos y los recursos.

Esta representación da cuenta de una mirada muchísimo más compleja del hecho educativo y, por lo tanto, de su evaluación: abre a la consideración del trabajo de muchos otros sujetos -docentes y no docentes-, a diversidad de factores y variables que intervienen, a múltiples planos de decisiones y, por lo tanto, de responsabilidades dentro y fuera de la institución.

Es posible complejizar más la mirada si lo que aparece como visible, como explícito, como dado en estas dos dimensiones, lo analizamos a la luz de lo que también ha sido un importante aporte de las teorías críticas: los sustentos ideológicos o los procesos de hegemonía que los atraviesan. Es decir, en ambas dimensiones hay ciertas concepciones subyacentes -no fácilmente visibles, no aprehensibles directamente- que en su momento dieron origen y hoy están fundamentando y legitimando lo que en una primera mirada sobre la educación aparece como “lo que es”.

Así, en la dimensión curricular podemos rastrear, como sustento a la diversidad de cuestiones que aparecen, algunas concepciones nodales acerca del conocimiento, de los sujetos, del hacer educativo.

Ahora bien, no es posible pensar estas concepciones subyacentes en términos de homogeneidad o de correlación lineal. Como sucede en toda construcción socio-histórica, en la forma actual de conformación de la institución educación y la institución escuela se superponen -a la manera de “capas geológicas”- cuestiones que tuvieron origen en decisiones políticas correspondientes a distintos momentos del proceso de hegemonía y sustentadas en determinadas concepciones ideológicas, no siempre exactamente coincidentes o incluso contradictorias. La no consideración de la compleja relación entre lo que aparece dado en la dimensión curricular y las concepciones subyacentes que siguen operando es, probablemente, una de las causas de fracaso de muchos intentos de transformación en la educación pensados exclusivamente como un problema de “cambio de ideas” o de “cambio de las prácticas docentes”.

Pero seguramente tiene un peso más determinante en esos fracasos la no consideración de la dimensión de organización escolar o institucional como parte inescindible de la realidad del hecho educativo. Dimensión que también está sustentada en concepciones subyacentes -no evidentes, no aprehensibles de manera directa- y que provienen, en general, de otro tipo de instituciones sociales (fábrica, ejército, iglesia). Son concepciones acerca de cómo se organiza lo social, concepciones de naturaleza política, concepciones, básicamente, acerca de cómo se entiende el poder.

Con ser más compleja, esta representación del hecho educativo es aún parcial, incompleta, insuficiente -y por lo tanto no eficaz a la hora de pensar una transformación efectiva de la realidad educativa- si no se toma en cuenta una tercera y determinante dimensión: la del trabajo.

La relación de los docentes con los alumnos, además de estar mediada por una organización curricular y una organización institucional, está precedida y regulada por una relación contractual, en rigor por un contrato mercantil: los docentes venden a una patronal, en el caso de la educación pública estatal al Estado, su fuerza de trabajo -es decir su energía, sus conocimientos, su experiencia, su voluntad de trabajar, etc.- a cambio de un salario.

En virtud de ese contrato, y como sucede con la compra venta de cualquier mercancía, el que compra la fuerza de trabajo docente pretende ejercer su absoluta potestad para definir el sentido de ese trabajo, para organizarlo, planificarlo y controlarlo en función de su interés. La organización del trabajo abarca entonces, entre otras cosas:

- La definición y organización del conjunto de los procesos de trabajo a través de los cuales se va a materializar el proceso de producción de la educación a nivel de sistema y de institución escuela.
- El diseño de los puestos de trabajo que se van a encargarse de llevar adelante cada uno de los momentos/fragmentos de esos procesos de trabajo.
- La fijación de la Jornada laboral de cada puesto, es decir el tiempo por el cual la patronal le paga al trabajador docente para que desarrolle el proceso de trabajo correspondiente a ese puesto de trabajo.
- El salario a pagar según cada puesto de trabajo.

- La determinación de las condiciones materiales y simbólicas en que los trabajadores docentes van a desempeñar los distintos puestos.
- El despliegue de instrumentos formales e informales, específicos y no específicos, de regulación del trabajo.

Como sucede con las otras dimensiones, la organización del trabajo también se sustenta en algunas conceptualizaciones básicas. Pero, a diferencia de lo que sucede con aquellas otras, que no son fácilmente visibles o identificables, en esta dimensión el concepto central que lo fundamenta y articula aparece en toda su diaphanidad: es la concepción sobre el trabajo instalada en el sentido común dominante que lo reduce a la realización individual, y a cambio de un salario, de ciertas tareas prescriptas y fragmentadas de un proceso de producción sobre el que no se tiene injerencia.

Esta concepción individual, fragmentada y mercantil del trabajo determina la forma como está concebido y organizado el trabajo en la escuela; pero por ser la matriz a partir de la cual se concibe y se organiza el trabajo humano en las sociedades hegemónicas hoy por el capitalismo debe tener probablemente una incidencia considerable en las concepciones que fundamentan las otras dos dimensiones.

La dimensión del trabajo ha estado históricamente invisibilizada en la mayoría de los estudios que se han producido, y se siguen produciendo, sobre la educación. Develar esta dimensión y darle centralidad en el análisis del hecho educativo, la institución escolar y el hacer de los docentes ha constituido, desde hace décadas, un componente fundamental en la política sindical de CTERA y de SUTEBAs de construcción colectiva de conocimientos.

Esta producción de conocimientos está permitiendo construir una perspectiva integral para disputar fuertemente las interesadas miradas reduccionistas, instrumentales y a-históricas con las que los sectores de poder hegemónicos intentan mantener sometidos la educación y los docentes a sus intereses.

La perspectiva aquí bosquejada está, sin duda, sujeta aún a entrecruzamientos con otras perspectivas y a nuevas reflexiones críticas de los colectivos docentes. Sin embargo, el poder tomar el hecho social educativo desplegado en estas dimensiones y con

centralidad en la dimensión del trabajo, es ya un importante instrumento de lucha sindical a la hora de disputar políticas públicas direccionadas efectivamente a la transformación del trabajo de los docentes y de la educación pública. Está mostrando que no hay cambio posible si las acciones que se toman no tienen en cuenta, al mismo tiempo, las tres dimensiones, y si no involucran activamente a los sujetos que trabajan en la institución.