

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 hegemonícamente 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 lograrlo 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 transformación. 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 re-apropiación 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 reappropriación 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-apropriemos 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.

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 pedagógico-didáctica 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 sólo 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 pre-determinadas 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 describirse 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- sino 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 llegar 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 humanizante*.

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 diálogo, 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 transformaciones 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 re-creado 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 contextualizar 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- activamente se apropia de lo producido colectivamente por la humanidad, da cuenta de la enorme complejidad del trabajo docente.