

## **¿QUÉ TRABAJO ES EL TRABAJO DE EDUCAR?**

**González, Héctor<sup>1</sup>**

### **RESUMEN**

Dar centralidad a la categoría trabajo en el análisis de la educación fue una línea estratégica en la política de formación del SUTEBA. Avanzada la indagación sobre lo común a todo trabajo, se plantea la necesidad de develar su particularidad: Es un trabajo, pero ¿Qué trabajo?

Esta ponencia intenta abordar esta especificidad retomando la pregunta con que en 1988 Deolidia Martínez interpelaba a delegados y docentes de SUTEBA: “¿Qué produce el docente?”.

Se caracteriza el trabajo de educar en sus dos dimensiones: como el trabajo de producir valores de uso que tienen que ver con la transmisión sistemática y socialmente determinada de conocimientos, informaciones, valores, sensibilidades, perspectivas sobre el mundo -cultura en suma-, que el trabajo social ha producido. Y en su dimensión socio histórica, como parte de la producción capitalista, subsumida a los requerimientos y lógicas del capital.

Focalizando en las relaciones que en el trabajo de producir la transmisión el trabajador establece con: a) el objeto de trabajo; b) con el otro con quien trabaja y; c) con quién paga su salario; se intentan desplegar algunos rasgos que caracterizarían su especificidad.

Entre otros: La relación constructiva, creadora, transformadora que se establece con el objeto de trabajo; su profundo sentido político y de responsabilidad social e histórica; el involucramiento integral del trabajador (cognición, intuición, imaginación, emoción, inconsciente).

El producir junto a un otro, con simultaneidad e imbricación de dos procesos de trabajo, donde al ser condición de producción el involucramiento activo del destinatario -el alumno- en el proceso en el cual el trabajador está produciendo, la movilización de la subjetividad pasa a ser un componente clave del proceso de trabajo de educar.

Particularidades que devienen de las determinaciones políticas y económicas que configuran y regulan este trabajo: relación obligatoria; producción de carácter colectivo en unidades de producción con procesos de trabajo y espacios fragmentados y diversidad de interacciones entre sujetos docentes y no docentes; múltiples regulaciones formales e informales, específicas y generales; la educación como derecho conquistado por las luchas históricas de los trabajadores, etc.

Palabras clave: Trabajo docente – Trabajo Educativo – Proceso de trabajo.

### **DEL EDUCAR COMO TRABAJO, A LA ESPECIFICIDAD DEL TRABAJO DE EDUCAR**

Dar centralidad a la categoría trabajo en el análisis de la educación y de las escuelas, fue una de las líneas estratégicas que direccionaron la política de formación e investigación del SUTEBA para enfrentar hegemónicas representaciones (como

---

<sup>1</sup> SUTEBA-CTERA.

vocación, apostolado, misión civilizadora, profesión, etc.), con las que históricamente se intentó ocultar el carácter de trabajo asalariado que tiene el ejercicio de la docencia en el sistema educativo.

La recuperación de conceptos y categorías construidas por otros colectivos de trabajadores y por científicos sociales para desentrañar la conformación del trabajo humano bajo el capitalismo, fue una herramienta clave en el trabajo de formación sindical con un sector laboral con dificultad por el peso de las mencionadas representaciones hegemónicas, en reconocerse como trabajadores.

Visionar, por ejemplo, un proceso de trabajo tan aparentemente alejado del docente como el plasmado en “Tiempos Modernos de Chaplin”, poniendo la mirada en las similitudes, fue uno de los tantos recursos utilizados en los espacios de formación para intentar develar los comunes rasgos que, en tanto trabajo asalariado, tiene la docencia en el sistema educativo con todos los otros trabajos que están organizados según el modo hoy, hegemónico. Conceptos como proceso de trabajo, escisión concepción-ejecución, parcelación, puesto de trabajo, carga de trabajo, alienación, etc., permitieron comenzar a visibilizar situaciones, vivencias y sentidos del desempeño laboral que el discurso pedagógico dominante no permitía aprehender analíticamente o ni siquiera nominar.

En particular, ha posibilitado poner a la luz cómo el trabajo de los docentes fue concebido, organizado y regulado según la matriz del trabajo capitalista asalariado -como realización individual de tareas fragmentadas de cuya concepción y formulación el trabajador queda excluido- y cómo esa matriz, más allá de los discursos a la moda, está inscripta y operando tanto en la materialidad como en la dimensión simbólica del hecho educativo.

Avanzado este proceso de indagación sobre las cuestiones generales y comunes que hacen del ejercicio de la docencia en el sistema educativo un trabajo, se fue abriendo la necesidad de develar e investigar su particularidad. Es un trabajo, pero, específicamente, ¿qué trabajo?

Para abordar esta especificidad parece necesario volver a una de las preguntas que atravesaron los fundacionales debates que se dieron en SUTEBA sobre estos temas. En 1988, apenas dos años después de su conformación y pocos meses después de haber sido parte del histórico paro de 42 días de la CTERA que culminó con la Marcha Blanca, el Sindicato llevó adelante en todas las regiones educativas de la Provincia las “Jornadas de Desburocratización”. Allí, por primera vez, delegados, directivos, inspectores y autoridades educativas se abocaron a identificar y analizar los procesos e instrumentos utilizados en el trabajo. La dificultad con que la mayoría de los docentes que asistimos a esas jornadas nos aproximábamos a conceptos sobre el trabajo nunca escuchados en las instancias de formación, se volvía casi insalvable cuando la compañera Deolidia Martínez (pionera e impulsora de los estudios sobre trabajo docente en Latinoamérica) al dar el encuadre conceptual nos interpelaba: “Un trabajador ¿Cómo cambia la realidad? Produciendo. ¿Y qué produce el docente?” (SUTEBA, 1989).

Este documento busca retomar la pregunta acerca de qué produce nuestro trabajo, y desplegar algunas cuestiones que a partir de ella se abren y que, a la manera de hipótesis, puedan impulsar futuros desarrollos investigativos sobre la especificidad del trabajo de educar.

## ¿QUÉ PRODUCE LA EDUCACIÓN?<sup>2</sup>

No nos ha sido fácil a los docentes, en términos históricos, entender nuestro hacer como trabajo. Más ajeno resulta referirnos al aula, a la escuela y al sistema educativo como lugares de producción.

La dificultad para pensar conjuntamente trabajo y producción no parece ser, por cierto, privativa de los docentes. En cualquier campo de la producción, la individualización y la fragmentación del trabajo dificulta enormemente la comprensión del trabajador individual acerca de la totalidad del hecho de trabajo del cual está formando parte. Reducido a la realización de "tareas" que le son prescritas, al trabajador se le escapa el sentido que tiene lo que él produce en relación con lo que el conjunto de los procesos de trabajo de los que forma parte está produciendo. Esto termina colocándolo en una relación de "ajenidad" con esa producción, no se reconoce en lo que colectivamente produce. Tal alienación lo lleva incluso a que no pueda reconocerse a sí mismo como productor, como hacedor, como creador de algo que antes de su trabajo no estaba en el mundo. Todo esto resulta funcional a la apropiación, por parte del capital, del producto del trabajo del trabajador.

En el campo de la educación, la individualización y fragmentación del empleo también genera, en quienes trabajan en la escuela, una relación de ajenidad con lo que colectivamente se produce. Cada uno puede reconocer lo que desarrolla en el circunscrito espacio y tiempo de sus tareas, y con los individuos con los que allí interactúa; pero le resulta difícil reconocerse en lo que colectivamente produce: la educación del conjunto de alumnos de una escuela, la educación del conjunto de niños o adolescentes de una comunidad, la educación de una generación de niños o adolescentes de un país. Este no reconocimiento de lo que en términos de colectivo se produce, lleva a que la escuela, el sistema educativo, la educación en su conjunto, terminan siendo vistas por sus propios productores como realizadas por otros: por las políticas educativas, por los gobiernos de la educación, por los técnicos especialistas de la educación, por los currículums, por la didáctica, por la "ciencia de la educación", etc.

Cada uno identifica como producto de su trabajo lo que tiene que ver con los resultados de su acotada tarea (el maestro o profesor en términos de la enseñanza de determinados contenidos disciplinares, el directivo en términos de lo que "gestiona", etc.), y le queda invisibilizada, como producción propia, la totalidad, riqueza y complejidad de la producción que como colectivo está realizando.

## ¿EN QUÉ CONSISTE ESA PRODUCCIÓN?

Históricamente el hombre, interaccionando con el mundo a través de su trabajo, ha ido construyendo su conocimiento sobre el mundo y su conocimiento sobre sí mismo. A partir de la primordial necesidad de sobrevivir y reproducirse como especie, el hombre acciona en un mundo que le presenta permanentemente límites, obstáculos, conflictos, interrogantes. Interviniendo en la producción de aquello que va a satisfacer sus necesidades, va produciendo hipótesis, respuestas, anticipaciones, estrategias, representaciones sobre sí mismo, valoraciones que le sirven para enfrentar tales límites, obstáculos, conflictos e interrogantes. Todo proceso de trabajo -por más simple que sea- produce algo en relación a cómo se

---

<sup>2</sup> 2 Reelaboración de materiales publicados en "Trabajo docente y producción de conocimiento". <http://www.suteba.org.ar/download/el-trabajo-docente-y-su-produccion-37645.pdf>

percibe, se conoce, se siente, se valora el mundo -natural y social-, el propio sujeto que trabaja, y el trabajo mismo. Producción múltiple que aquí abarcaremos con el término "conocimiento y cultura".

Pero, al mismo tiempo, el conocimiento y la cultura se transforman en un instrumento primordial para llevar adelante cualquier proceso de trabajo, que además produce conocimiento y cultura y requiere, como condición de realización y de mejoramiento, precisamente de conocimiento y cultura.

Dada esta dialéctica relación, la transmisión de lo ya producido resulta vital seguir satisfaciendo las necesidades del hombre. Esta transmisión tiene como primer ámbito de realización el propio proceso de producción (primitivamente la familia como unidad social de producción, luego los colectivos laborales, talleres, etc.). Pero a medida que las sociedades, los procesos para producir y los conocimientos van adquiriendo mayor complejidad, una gran parte de esa transmisión se va autonomizando de los procesos de producción y es objeto de procesos de trabajo específicos. La transmisión sistemática y socialmente determinada del conocimiento y la cultura, se transforma entonces en un campo del trabajo social y en una elaboración particular dentro del conjunto de la producción de la vida social. Surge el trabajo de educar: de producir determinados valores de uso que tienen que ver con la transmisión sistemática y socialmente determinada de conocimientos, informaciones, relaciones, valores, sensibilidades, perspectivas sobre el mundo, identidad -cultura en suma-, que el trabajo social ha producido.

En la actual conformación capitalista de la mayoría de las sociedades, el trabajo de educar queda, subsumido a los requerimientos y lógicas del capital. Los valores de uso que genera, son tensionados por las necesidades de producción de valor que busca su conversión en mercancías. Básicamente, a la educación se le asigna la formación y especialización de la fuerza de trabajo, es decir, contribuye a hacer valer una mercancía (la fuerza de trabajo) susceptible de ser vendida. Valorización que viene tanto por la adquisición de calificaciones para el trabajo como de actitudes y valores de acrítica aceptación y subordinación de la fuerza laboral al capital. En este sentido, si bien produce, y cada vez más, bienes tangibles e intangibles que directamente sirven a la valorización del capital, el trabajo educativo ocupa un lugar fundamental para el funcionamiento del modo de producción capitalista. De ahí que el análisis de lo que este trabajo produce tiene necesariamente que tomar en cuenta los procesos y disputas que se dan hoy en la totalidad de la producción de la vida social: la evolución y requerimientos del capital, las estrategias de confrontación de los trabajadores, las transformaciones en los sistemas de producción, la configuración de los Estados, las correlaciones de fuerzas a nivel global y al interior de los Estados, etc.

Ubicados en la perspectiva de lo que el trabajo de educar produce (en la doble dimensión apuntada de valores de uso y valores de cambio), y en el contexto de la contradicción capital-trabajo, intentaremos comenzar a indagar sobre su especificidad adentrándonos en las relaciones que el trabajador docente establece con el objeto de trabajo, con el otro con quien produce y con el sistema de producción en el cual se desempeña como trabajador asalariado.

## **RELACIÓN CON EL OBJETO DE TRABAJO**

La producción de la transmisión supone una interacción del trabajador que educa con lo históricamente acumulado. Interacción que se da en procesos de trabajo que "actualizan" -en el sentido de poner en acto- esos conocimientos, valores,

sensibilidades, etc., contruidos en determinados momentos, contextos y condiciones históricas, en el aquí y ahora de la situación de trabajo. Esta actualización necesariamente genera nuevas preguntas, contradicciones, perspectivas, precisiones, relaciones, etc., que provocan modificaciones en eso que se trasfiere: el conocimiento y la cultura no son transmitidos lineal ni mecánicamente, resultan re-construidos, re-creados, re-significados.

Un primer rasgo, entonces, de la especificidad de este trabajo lo podemos ubicar en el carácter productivo, constructivo, creador, de la relación que el trabajador establece con aquello que transmite. Confrontando con concepciones arraigadas que ubican al trabajo educativo en un lugar subordinado y meramente reproductor de lo creado en otros ámbitos de la producción del conocimiento y la cultura, esta perspectiva reivindica que la transmisión es una producción y que, como tal, implica una intervención constructiva, creadora sobre el objeto de trabajo<sup>3</sup>. Conocimiento y cultura se amplían, se enriquecen, se transforman con la incorporación de nuevos elementos, relaciones, enfoques, interrogantes creados en el concreto proceso de producción de su transmisión. La educación, entonces, lejos de ser “correa de transmisión” de lo que producen determinados campos de la producción social tradicionalmente legitimados como exclusivos productores del conocimiento y la cultura, aparece en un pie de igualdad con ellos, formando parte y cumpliendo un papel fundamental en esa producción.

Esta relación transformadora que se establece con el objeto de trabajo no puede analizarse en lo abstracto sino en el marco de las determinaciones históricas concretas en que se da dicha relación. Es imprescindible, por lo tanto, considerar lo ya señalado en cuanto a que, en el modo de producción hoy hegemónico, el conocimiento y la cultura tienen, para el capital, un doble valor. No sólo son productos del trabajo de los que pretende apropiarse para transformarlos en mercancías; por su condición de instrumentos primordiales en cualquier proceso de trabajo, son, además, algo cuya posesión y/o control le garantiza al capital poder sobre el trabajo. La transmisión del conocimiento y la cultura son, por consiguiente, un campo fundamental de la producción social que el capital necesita dominar para mantener subsumido el trabajo humano a sus intereses.

Con ese propósito es que, con la consolidación de los modernos estados capitalistas en la segunda mitad del siglo XIX, se construyeron los sistemas educativos nacionales y se conformó el propio trabajo de educar tal como hoy los conocemos. El trabajo de transmisión ha sido y sigue siendo, pues, un campo de disputa privilegiado en la confrontación capital-trabajo. La invisibilización de la docencia como trabajo ha buscado escamotear a la conciencia de los trabajadores docentes y de la sociedad toda, el profundo sentido político que tiene la producción de las escuelas; ha pretendido, sobre todo, ocultar -tras una imagen de neutralidad y “asepsia”- la relación eminentemente política que, en el trabajo de educar, el

---

3 - Es necesario hacer una aclaración sobre el uso del término objeto de trabajo. “Objeto de trabajo” -tal como fuera formulado por Marx- resulta insuficiente para analizar el proceso de trabajo de los docentes. Un desafío que aún enfrentamos es repensar este concepto -que fuera construido a partir del análisis de los procesos de trabajo en la producción industrial de esa época. Los intensos y aún no saldados debates que se vienen dando alrededor del trabajo material e inmaterial, pueden, sin duda, aportar elementos para resignificar este concepto. Es una tarea pendiente. Por estas limitaciones, es que cuando aquí hablamos de objeto de trabajo -para referirnos a aquello que se transmite en la educación- no podemos, por el momento, nombrarlo más que en términos generales como conocimiento y cultura y describirlo como: “conocimientos, informaciones, relaciones, valores, sensibilidades, perspectivas sobre el mundo, identidad, cultura, en suma.”

trabajador establece -sea consciente de ello o no- con su objeto.

En Argentina, desde los comienzos del sistema educativo, se pensó y se organizó el trabajo de los docentes con una clara direccionalidad política: ser uno de los brazos ejecutores de un determinado proyecto de país. En la segunda mitad del siglo XIX los sectores de poder ligados al puerto de Buenos Aires habían logrado imponer, luego de cruentas guerras civiles, un proyecto económico y social afín a sus intereses y comenzaron la conformación de un modelo de Estado, de inspiración liberal, que garantizase ese proyecto. Uno de los pilares sobre los que se propuso asentar la construcción de ese proyecto fue el desarrollo de un sistema de educación pública con el objetivo de lograr una disciplinada y eficiente inclusión de los sectores populares al modelo económico y social en marcha. En la implementación de este objetivo se puso énfasis en la formación de trabajadores docentes consustanciados con ese modelo, e instrumentados para un trabajo de inculcación en los alumnos de los conocimientos, habilidades y valores que tal modelo requería. Y se generó en las escuelas y por sobre ellas, una férrea organización jerárquica que ejercía el control del trabajo de los docentes. (Birgin, 1997), (Donaire, 2009). Sin embargo, desde los comienzos del sistema educativo, y a lo largo de toda su historia, hubo resistencia de muchos docentes a este lugar asignado por los sectores de poder a la escuela pública y al trabajo docente (Vázquez y Balduzzi, 2000). Diversidad de experiencias áulicas, institucionales, comunitarias y sindicales -solitarias e ignoradas las más de las veces, progresivamente difundidas y multiplicadas luego- pusieron en cuestión la supuesta “asepsia” de aquello que se transmitía y la proclamada “neutralidad” del trabajo de transmitirlo. La identificación que fueron asumiendo muchos docentes con los trabajadores y los sectores populares, el compromiso con sus luchas y la comprensión del lugar estratégico que tenía la educación en esas luchas, fueron generando proyectos educativos con eje en la transmisión de otros saberes, conocimientos, valores, miradas sobre el mundo, que no formaban parte del modelo cultural dominante o que estaban en abierta confrontación con él.

En tanto la relación del trabajo de educar con su objeto -el conocimiento y la cultura- es eminentemente política, sea el trabajador consciente o no de ello, sea su accionar intencional o no, sea por acción o por omisión, su trabajo lo está involucrando decididamente -en un sentido reproductor o emancipatorio del orden existente- en las disputas políticas, sociales y culturales de su tiempo. De ahí, el particular sentido y alcance que adquiere el componente “responsabilidad” en el análisis y valoración de los puestos de trabajo docente. No es sólo una responsabilidad con cada uno de los individuos a quienes se educa, es también una responsabilidad social en cuanto a que todo proyecto pedagógico o didáctico -por ese carácter transformador y fundado políticamente que tiene el trabajo de educar- es, en rigor, un proyecto político educativo que incide en la comunidad en la que se trabaja.

Más aún, se puede hablar de una responsabilidad que podríamos denominar “histórica” en relación al conocimiento y la cultura humana. Lo que se va transmitir -el acumulado de conocimientos, informaciones, valores, sensibilidades, perspectivas sobre el mundo, rasgos de identidad, cultura en suma- tiene detrás o como fundamento el trabajo, los esfuerzos, las pasiones, el sufrimiento, los fracasos, los sueños de generaciones y de pueblos; es producto de una conflictiva historia de luchas individuales y colectivas. En la necesaria selección y adecuación -se reitera- consciente o no, cada trabajador docente hace al organizar su trabajo está tomando partido en aquellos pretéritos conflictos, sea el objeto un teorema, un concepto

político, una perspectiva artística o un juego. Con su puesta en “acto” en el aquí y ahora de la clase está contribuyendo a sostener o a sepultar en el olvido algo del sentido de las luchas que enmarcaron en su momento la producción de tal objeto. Pero la responsabilidad histórica del trabajo no es sólo con el pasado, es también con el futuro: lo que está contribuyendo a sostener o a sepultar en el olvido, forma parte ya de lo que construirá ese futuro. (Martínez, 2013).

Finalmente, otro rasgo identitario de este trabajo -que deviene de la relación transformadora, política y responsable que en el trabajo de educar se establece con el objeto de trabajo- es que, para el trabajador, supone un involucramiento que va más allá de lo cognitivo. En verdad, cualquier empleo moviliza la totalidad de los aspectos del trabajador. Esta idea se contrapone a antiguas, aunque aún vigentes, concepciones dualistas del trabajo que, a partir de plantear una distinción tajante entre cuerpo y mente, oponen como cosas separadas el trabajo manual al trabajo mental. Cuerpo y mente participan siempre en todo hecho de trabajo. Más aún, la conocida cita de Marx acerca de que la diferencia radical entre la abeja que ejecuta con perfección las celdas de su colmena y un maestro constructor está en que el resultado del trabajo de éste, ya existía en su mente antes de comenzar el proceso, da cuenta de la inescindible presencia de lo simbólico en el acto de trabajo. Y lo simbólico implica un involucramiento de lo intuitivo, lo imaginativo, lo valorativo, lo emocional, lo inconsciente. En el trabajo educativo, donde justamente la interacción con signos y símbolos ocupa un lugar central en el proceso de trabajo, la movilización de esos otros aspectos y capacidades del trabajador asumen una importancia relevante, el involucramiento de su subjetividad constituye un requerimiento de los puestos de trabajo docente y son, por lo tanto, componentes centrales a la hora de analizar su carga.

## **PRODUCIR CON OTRO**

El análisis de la relación transformadora, política, responsable y con fuerte involucramiento subjetivo que se establece con el objeto de trabajo necesitamos enmarcarlo en lo que probablemente sea otro de los rasgos más específicos de este trabajo: se produce con un otro.

Toda transmisión -la que se produce sistemática y políticamente determinada mediante la educación y la que se produce socialmente por otras múltiples vías- supone necesariamente dos sujetos: el que transmite y el que se apropia de eso transmitido. Postular la educación como producción de transmisión, implica entonces reconocer algo sin duda radicalmente distintivo en este trabajo: el trabajador no sólo produce para un otro: produce junto con ese otro. Este es un rasgo compartido con algunos otros trabajos como el de salud, el cuidado de personas, el entretenimiento, algunas actividades artísticas, etc.- supone que es condición de producción el involucramiento activo del destinatario -el alumno- en el proceso de trabajo -o por lo menos en un momento clave del mismo- en el cual el trabajador está produciendo. Es decir, la educación es una producción que requiere de la simultaneidad pero también la imbricación de dos procesos de trabajo: el de transmisión, que lleva adelante el trabajador que educa, y el de apropiación que realiza el destinatario de esa transmisión.

Tener en cuenta la participación de otros sujetos, no trabajadores, en el proceso de producción de la transmisión, desafía los marcos conceptuales existentes sobre el trabajo. Marcos que fueron construidos, fundamentalmente, a partir de la producción material. Incluir a ese otro en el análisis del proceso de trabajo abre a

temas que requieren de otras perspectivas teóricas. Una cuestión a tomar, fundamental a nuestro juicio, es la de la movilización de la subjetividad.

Porque la simultánea actividad de trabajador y destinatario no es una mera coexistencia en un espacio y un tiempo, sino que la imbricación de los dos procesos determina que se establezca entre ambos sujetos, una relación intersubjetiva, acentuada por la ya mencionada naturaleza simbólica del objeto de trabajo: la producción de la transmisión del conocimiento. Y la cultura necesita que docentes y alumnos se involucren subjetivamente con esos objetos, por lo tanto, entre ellos. Esta relación intersubjetiva -y la consecuente movilización subjetiva- es condición para que pueda darse el proceso de producir transmisión.

Un abordaje posible de este componente emocional en el trabajo de educar, podría explorarse a partir de las investigaciones sobre el Trabajo Emocional (TE) que se vienen realizando en las últimas décadas en el sector servicios. Para esta corriente de la Psicología del Trabajo, el trabajo emocional se refiere al esfuerzo, la planificación y el control necesarios para expresar las emociones organizadamente deseables durante las transacciones interpersonales. En una definición más precisa, abarca “todos aquellos procesos psicológicos y conductas conscientes y/o automáticas que se derivan de la existencia de normas organizacionales sobre la expresión emocional, sobre la experiencia emocional o sobre ambas, que regulan las distintas interacciones implicadas en el desempeño de un puesto y que pretenden facilitar la consecución de objetivos organizacionales sobre la expresión emocional asociados con el logro de otros objetivos, operativos y/o simbólicos de mayor orden” (CNCT, 2000). Tanto la expresión de emociones como la experiencia de esas emociones (sentimientos y pensamientos que acompañan a la emoción) están presentes, sin duda, en nuestro trabajo, y probablemente algunas descripciones que se hacen acerca de los procesos psicológicos y las estrategias individuales implicados en la realización del trabajo emocional, puedan aportar a desentrañar algo de nuestro trabajo. Sin embargo, es necesario estar advertidos que los estudios sobre TE se realizan desde la perspectiva de las empresas y en función de aumentar su productividad. Con el acelerado crecimiento del sector servicios en las economías, y, en general, del lugar clave que tiene la atención del cliente en las estrategias de comercialización de todas las empresas, el componente emocional del trabajo -elemento esencial para la evaluación de la calidad del servicio prestado y la satisfacción del cliente- está estrechamente vinculado con la obtención de la ventaja competitiva. De ahí el sesgo que tienen estos estudios y su derivación en la elaboración de prescripciones -normas organizacionales sobre las emociones- que determinan qué emociones el trabajador debe experimentar y expresar, o suprimir, como parte de su trabajo y para la mejor consecución de los objetivos de la empresa.

Otro abordaje, que en SUTEBA se ha venido desarrollando desde hace muchos años, tiene que ver con aportes de la teoría psicoanalítica. Mabel Ojea, Coordinadora del Área de Desarrollo y Planeamiento de la Secretaría de Salud así lo sintetiza:

Para que se produzca transmisión, en esa relación tiene que haber una asimetría, una diferencia de posición entre uno y otro. El trabajador tiene algo que el otro no, y lo ofrece; y en ese ofrecimiento produce el lugar del otro, del alumno, y convoca su deseo de aprender. Ahora bien, el que está en posición de aprendiz está allí con toda su humanidad, reviviendo, de algún modo, otras relaciones asimétricas que han sido la matriz para que esta nueva sea posible. Está reeditando vínculos más primarios; hay entonces una suposición de saber -al docente se le atribuye que “sabe”- hay una demanda. Una particularidad distintiva en el trabajo con un otro es que ese otro introduce una dimensión que



la producción material no tiene, es la dimensión de la demanda; ese otro está ahí con toda su humanidad, su ambivalencia y su angustia. Esta demanda tiene que ver con que hay una matriz de autoridad que éste tiene respecto del otro, que es su matriz primaria, que la tenemos cada uno de nosotros. Es una demanda no a él, en cuanto persona, sino a una figura, a una posición que él construye por estar ahí. Una complejidad de este trabajo es que el docente se va encontrar con que tiene treinta, veinte, quince alumnos y cada uno tiene su matriz primaria, cada uno de esos otros está ahí con su matriz y su demanda. Una segunda cuestión a considerar en esta relación asimétrica: que el que está en la posición de dar tiene un deseo. Ese deseo que algunos llaman “deseo de enseñar”, es lo que motoriza, propulsa, el deseo del otro, es el que inventa el deseo del otro. Es condición para que esa relación funcione; si ese deseo no está, no funciona. Para que haya aprendizaje, acto educativo, tiene que haber alguien con un deseo de estar ahí, de compartir conocimiento, de transmitir el apasionamiento. Una tercera cuestión, es que todo esto debe ser hoy estudiado en relación con lo que, históricamente, es el resquebrajamiento de las instituciones: el debilitamiento o desaparición de una escena que se supone está ahí. Siempre hay una escena previa, una escena que es social y antecede a los actores. Si no está la escena para el docente es difícil, es una tarea con fórceps. Entonces hay que construirla. En el video “Elogio de la incomodidad” (CTERA, 2013), un docente dice “en la institución tuvimos que inventar al alumno”. Ahí hay algo de esto de construir la escena.

Otro interesante punto de partida para adentrarnos en el componente subjetivo que caracteriza al “producir con otro”, podemos encontrarlo en lo que Paolo Virno denomina procesos de “producción inmaterial afectiva”, que él caracteriza como una compleja red lingüística, comunicativa y vincular, difícil de mirar mientras está ocurriendo, pero que se vive y se siente a través del cuerpo (Martínez, 2013). Queda destacado aquí el lugar central que tiene el lenguaje en esa interrelación de procesos de trabajo. El lenguaje verbal, con toda su ambivalencia en tanto la situación de diálogo supone reglas no explícitas que en una comunidad determinada dirigen la conversación entre los individuos, y donde las mismas palabras pueden tener distintos significados según la forma de expresión, la entonación, el volumen, hasta el cuándo y dónde se las dice. Y también el lenguaje corporal, donde a través de la actitud física, la postura corporal, la tensión muscular, el gesto, el movimiento, el desplazamiento, la mirada, la expresión facial, se está transmitiendo algo que subraya, complementa, modifica, pone en cuestión o directamente niega lo que las palabras están enunciando. Esta ambivalencia del lenguaje da un marcado carácter hermenéutico al trabajo de educar. El trabajador no es, en el acto de trabajar, un espectador en situación de analizar con distanciamiento esa “compleja red lingüística, comunicativa y vincular” sino que está involucrado -con su mente, su cuerpo, su subjetividad- en el aquí y ahora de una multiplicidad y simultaneidad de situaciones comunicativas con esos otros con los cuales está produciendo; situaciones que debe interpretar para poder tomar decisiones. Más aún, para poder interpretar, antes debe haber seleccionado, en esa multiplicidad de situaciones, sobre qué aconteceres, información, signos e indicios va a focalizar su atención para, recién después, adjudicarles un sentido. En esta permanente tarea de selección e interpretación el trabajador debe apelar a diversidad de saberes y conocimientos, algunos disciplinares (conocimientos didácticos, psicológicos, de grupo, sociológico, etc.) y otros por él contruidos en su experiencia laboral.

La indagación acerca de la movilización de la subjetividad -del trabajador y del

alumno- en el proceso de producir la educación deberá dar lugar a un análisis minucioso de su incidencia en la conformación de los procesos de trabajo educativo.

Por citar sólo un ejemplo: que el involucramiento subjetivo del alumno sea requisito para que pueda producirse la transmisión implica que esa movilización no puede esperarse a que suceda de manera espontánea; es algo que forma parte del proceso de trabajo y lo complejiza: la movilización de la subjetividad supone dinámicas difícilmente previsibles (Cornejo, 2012) y por lo tanto planificables y evaluables. La impresibilidad, la incertidumbre, la fluidez de las situaciones en las que se desarrollan los procesos de trabajo tienen que ver, además, con el propio carácter creador, transformador del trabajo de educar: su producto -la apropiación por parte del otro- también es transformadora de ese otro sujeto, es transformadora en una dirección y en una dimensión por completo impredecible. Porque en la experiencia educativa, el alumno no sólo se está apropiando de un determinado objeto de conocimiento, está construyendo formas de percibir y nombrar la realidad social, formas de relacionarse con los demás, formas de ubicarse en el mundo (Cornejo, 2012). Transformaciones no fácilmente visibles, constatables, verificables, y mucho menos en lo inmediato.

Para la patronal, esta opacidad de los procesos de producción educativa pone serios límites a su pretensión de apropiarse del conocimiento sobre el trabajo; conocimiento que le permitiría, como en otras ramas de la producción, imponer una reorganización racional del trabajo -tareas definidas con tiempos prescriptos- que le garanticen control sobre el trabajo. Pero también para el trabajador tiene consecuencias: le dificulta visibilizar su propio trabajo y su propia producción. Además, el hecho de quedar tan en un primerísimo primer plano su relación con los alumnos y de tener tanto peso en su subjetividad todo lo que le implica esa relación, lo condiciona a una perspectiva muy individual sobre su hacer y le impide percibir la real dimensión colectiva que tiene su trabajo.

## **DIMENSIÓN ESTATAL DEL TRABAJO DE EDUCAR**

Lo hasta aquí planteado sobre el trabajo de educar -producir con otro en una interacción de naturaleza transformadora, política, responsable y de fuerte implicancia subjetiva con el objeto de trabajo- debe aún ser atravesado por la consideración de las determinaciones políticas, económicas e históricas que lo configuran y regulan. De lo contrario, parecería corresponder a la descripción de un trabajo y una producción de tipo artesanal, cuando en rigor se trata de trabajo asalariado en un complejo sistema de producción que está organizado y regulado por el Estado, de quién dependen también las condiciones materiales y simbólicas que determinan en gran medida los recursos y las limitaciones para el trabajo.

Esta dimensión estatal determina, entre otras cuestiones, que sea un trabajo fuertemente sujeto a una red de variadas y, a veces, contradictorias regulaciones: regulaciones específicas -las leyes de educación, el estatuto del docente, los reglamentos y circulares, los programas, los documentos curriculares, el proyecto institucional, etc.- y regulaciones generales: el Código Penal, Ley de Protección Integral de los Derechos de niñas, niños y adolescentes, normativas sobre seguridad e higiene, etc.<sup>4</sup>. Esto implica, para el trabajador, que a la complejidad ya mencionada de tener que dar respuesta inmediata a la multiplicidad, simultaneidad e

---

4 - No poco peso como regulador -informal- de este trabajo tiene la valoración social que se construye sobre el mismo, la agenda que los medios dominantes imponen, las tradiciones de la cultura escolar, el sentido común de las comunidades, etc...

imprevisibilidad de situaciones que se dan en el producir con otros, se sume que, en esa inmediatez, debe tener presente ajustarse a cada una de esas regulaciones en cada una de sus respuestas.

También determina que aquello que la escuela tiene que producir está definido socialmente a través de normas y documentos de distinto tipo. Ahora bien, como sucede en todo trabajo, hay una distancia entre el trabajo prescripto y el trabajo real que el trabajador efectúa en el momento de la producción (Dejours, 1998) Sin embargo, en la educación, esta distancia tiene una particular magnitud: por la naturaleza no tangible de la producción, no hay posibilidad, como en la producción de objetos materiales, de “normalizar” los productos y por lo tanto los procesos de producción; esto hace que la producción termine de definirse en el trabajo que realiza cada conjunto de trabajadores en cada escuela; los procesos de trabajo dependen, en gran medida, de una lógica interna que se construye en cada colectivo de trabajo y en estrecha relación con las particulares condiciones materiales y simbólicas que conforman esa unidad de producción que es la institución educativa; es una lógica “original”, no fácil de repetir o trasladar literalmente a otras situaciones o localizaciones.

El tema de lo colectivo constituye, probablemente, uno de los rasgos centrales que devienen de la dimensión estatal de este trabajo.

La educación ha sido organizada por el Estado como una producción de carácter colectiva en unidades de producción complejas, con procesos de trabajo, espacios y tiempos fragmentados, e interacciones entre diversidad de trabajadores (que realizan trabajo docente y otros tipos de trabajos).

Analizar la organización colectiva del trabajo es clave para entender qué y cómo se produce. Lo enfatiza Deolidia Martínez: “Los procesos de trabajo colectivos, tan ocultos y tan visibles a la vez por su carácter múltiple de realización cotidiana o cercana en tiempo y espacio, son hallazgos de gran valor cuando abren su carácter colectivo, es decir toda su gama de lazos de acciones y realizaciones encadenadas, que de tan obvias están invisibilizadas por la costumbre, el prejuicio y la sinrazón. Tema central en toda investigación sobre trabajo” (Martínez, 2013).

Expandir el foco de mirada de las tareas individuales y abarcar los procesos colectivos lleva a reconocer que la producción de transmisión trasciende el espacio-tiempo del aula y se realiza en cada uno de los momentos y lugares en que transcurre el encuentro de los sujetos -los distintos sujetos- donde se localiza la producción. Stella Maldonado, nuestra entrañable Secretaria General de CTERA, solía decir: “la que enseña es la escuela”.

Por supuesto que todo espacio de trabajo está “enseñando” algo a los que allí trabajan<sup>5</sup>; pero en el caso de la educación, el carácter “enseñante” que tiene la configuración material, simbólica y organizacional de la unidad de producción es parte inescindible de los procesos colectivos de producción. “La que enseña es la escuela”, es algo distinto a decir “quien enseña es el colectivo docente”. La afirmación de Stella coloca como central el carácter colectivo del trabajo de educar al tiempo

---

5 Este es un elemento cada vez más significativo en las estrategias que el capital desarrolla en su permanente necesidad de expandir la productividad del trabajo. Lo que el diseño material y organizacional de la empresa, de los locales de producción y de los puestos de trabajo busca producir como “enseñanza” -disciplina, motivación, contracción al trabajo, expectativas de progreso individual, competencia por el éxito, identificación con la empresa, incertidumbre por el futuro, miedo, “obediencia debida”, etc.- son condicionamientos que, de manera consciente o inconsciente, mantengan a la fuerza laboral sujeta a lo que es en verdad lo fundamental de su producción: extraer plus-trabajo y crear valor.

que propone una desafiante apertura conceptual que busca dar cuenta de lo material, lo simbólico y lo organizacional, no como “contextos” sino como dimensiones de lo colectivo en la producción de la transmisión.

En el mismo sentido, Silvia Vázquez plantea:

A nuestro entender cuando se habla de trabajo docente colectivo se alude en realidad al trabajo educativo, en tanto la educación es un proceso sistemático, institucional y social en el que trabajan diversos sujetos. Es mucho más que la simple sumatoria del trabajo de los docentes que enseñan cada uno individualmente a un grupo de alumnos en un aula (Vázquez, 2013).

A manera de introducción a un tema que requiere de un estudio en profundidad, proponemos ligar la noción de trabajo colectivo a la idea del carácter social de la producción y contextualizarla en una forma social determinada, históricamente constituida.

Dice Marx (1998): “Tan pronto como los hombres, de tal o cual modo, trabajan los unos para los otros, su trabajo asume una forma social”. Al establecer relación con otros en la producción de aquello que necesitan para su supervivencia, el trabajo individual se convierte en parte del trabajo social, al tiempo que la producción se va socializando. En el desarrollo de las sociedades humanas, de las formas iniciales de trabajo en común se fue pasando a una división técnica y social del trabajo que hizo cada vez más interdependientes y complejos los procesos de producción. Al mismo tiempo, fue mostrando que organizar la producción a partir de la conformación de grupos de trabajadores con tareas parceladas aumentaba la productividad del trabajo y generaba un excedente. Sobre este descubrimiento -y con el propósito de apropiarse de ese excedente- se despliega el modo capitalista de producción. Exacerbando la división del trabajo e imponiendo como dominante la forma asalariada, el sistema capitalista generalizó la socialización de la producción. Hoy, el más simple objeto o servicio que el mercado ofrece para satisfacer alguna necesidad del consumidor, tiene detrás el trabajo de conglomerados de trabajadores realizando diversidad de procesos de trabajo, en formas de producción cada vez más especializadas, en variadas locaciones, con múltiples articulaciones e interdependencias y sometidos a distintos tipos de relaciones laborales, basadas todas en la venta de la fuerza de trabajo como única posibilidad de supervivencia.

Pero la socialización de la producción, clave para el capital en su necesidad de explotar el trabajo, crea, contradictoriamente, condiciones para que los trabajadores resistan esa explotación. La división del trabajo lleva a que la producción reúna a un conjunto de trabajadores alrededor de un mismo objetivo; especializar el trabajo tiene como contrapartida la necesidad de la cooperación; la obligada convivencia en los lugares de trabajo abre al aprendizaje de los valores de la vida colectiva; que los trabajadores estén sometidos a la misma forma y condiciones de venta de su fuerza de trabajo los nuclea en la necesidad de luchar unidos por sus reivindicaciones, desde las más pequeñas hasta las estratégicas.

La socialización de la producción transforma el trabajo individual o el trabajo en común con otros en algo cualitativamente distinto: el trabajo colectivo. La organización colectiva del trabajo conforma una fuerza productiva que es mucho más que la simple sumatoria del trabajo de cada trabajador; la inteligencia, la habilidad, el ingenio, la imaginación, la creatividad presentes en estado potencial en cada uno, resultan movilizadas al poder quedar inscriptas en una dinámica común (Dejours, 1998); la experiencia del trabajo compartida posibilita construir conocimiento sobre el trabajo, sobre los problemas que se enfrentan y las formas de resolverlos, y conciencia sobre la fuerza que da lo colectivo; la vida compartida en el

espacio-tiempo del trabajo genera subjetividades y vínculos que trascienden el ámbito laboral e inciden productivamente en la vida social.

Desde esta perspectiva se puede postular que el trabajo de educar, tal como está organizado por el Estado en las sociedades capitalistas, es trabajo colectivo. Sin embargo, es necesario aún mucha indagación y desarrollo conceptual para avanzar en una cabal comprensión de lo que significa lo colectivo del trabajo educativo. Por citar sólo algunas cuestiones:

- develar convergencias y tensiones que atraviesan una fuerza de trabajo constituida por trabajadores docentes y por trabajadores de otros trabajos que participan de la producción de educación;

- incluir a la escuela -en su realidad material, social e histórica- como parte de lo que conforma la fuerza productiva del trabajo educativo colectivo;

- dilucidar el lugar que tiene en lo colectivo ese otro -el destinatario de la transmisión- con quien se está produciendo; (Pantolini, 2003).

- analizar lo que significa que la producción colectiva tenga que ver con el derecho de ese otro, y que, para el sujeto que se apropia, implique una relación de obligatoriedad con quien transmite;

- profundizar en la comprensión de esta doble condición del trabajo de educar -ser una producción con un otro y al mismo tiempo ser una producción colectiva- e imaginar, en concreto, qué condiciones y que organización demandar para que el efectivo desarrollo de este trabajo.

Indagar sobre la dimensión estatal de este trabajo -determinante para entender su especificidad- es una tarea que está en sus inicios. En los 90 y comienzos de los 2000, los estudios sobre trabajo docente llevados adelante por SUTEBA y CTERA estuvieron muy ligados a la profundización del sentido y el alcance del carácter público y popular de la escuela. En la última década comenzó a ponerse una mirada más detenida sobre lo que supone el carácter estatal de la escuela pública. A partir del proceso político iniciado en el 2003, donde el Estado no solo volvió a tener centralidad en el sostenimiento de la Educación sino que recuperó su lugar como articulador y movilizador de un proyecto de país al servicio de las mayorías populares, cobró relevancia pensar la escuela pública como ámbito de realización de políticas públicas -educativas pero también culturales, de infancia, etc.- y al trabajador de la educación en tanto trabajador del Estado. Hoy, en que, convalidado por las urnas, vuelve a instalarse un proyecto neoliberal que opera frontalmente para desmantelar un Estado garante de los derechos sociales y reponerlo en su condición de sostenedor de las leyes de mercado, ambas cuestiones quedan en un primer plano de los debates y de las disputas.

La educación pública está en la mira de un poderoso dispositivo político-mediático que busca deslegitimarla como instrumento fundamental en la concreción de la educación como derecho; un derecho que se fue conquistando en las luchas históricas del movimiento obrero y se fue ampliando -y en esto tuvieron un importante papel la movilización de los trabajadores docentes de las últimas décadas- de derecho individual a derecho social. Y, simultáneamente, se pretende reorientar el carácter transformador y el sentido político del trabajo de educar en la dirección de instalar concepciones y valores funcionales a la mercantilización del conocimiento y del conjunto de la vida social; y reconfigurarlo en sus condiciones, salario, estabilidad, etc.

Lo que está en disputa es qué va a producir el trabajo educativo.

Seguir construyendo conocimiento sobre el trabajo de educar es sumar

instrumentos para la lucha organizada que históricamente dan los trabajadores de la educación por un trabajo que produzca emancipación.

## BIBLIOGRAFÍA

Birgin, A. (1997). *Las regulaciones del trabajo de enseñar. Vocación, Estado y Mercado en la configuración de la docencia*. Tesis de Maestría. Flacso. Recuperado de: [http://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Docente/S\\_Las\\_regulaciones\\_del\\_trabajo\\_de\\_ensenar\\_vocacion\\_estado\\_y\\_mercado\\_en\\_la\\_configuracion\\_de\\_la\\_docencia\\_Birgin.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/S_Las_regulaciones_del_trabajo_de_ensenar_vocacion_estado_y_mercado_en_la_configuracion_de_la_docencia_Birgin.pdf)),

CNCT (2000). *El trabajo emocional: concepto y prevención*. Recuperado de: [www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/701a750/ntp\\_720.pdf](http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/701a750/ntp_720.pdf)

CTERA (2013). *Elogio de la Incomodidad*. Video. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=uQzCbnwnRvs>

Cornejo, R. (2012). *Nuevos Sentidos del Trabajo Docente: Un Análisis Psicosocial del Bienestar/Malestar, las Condiciones de Trabajo y las Subjetividades de los/as Docentes en el Chile Neoliberal*. Recuperado de: [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111523/cs-cornejo\\_r%20.pdf?sequence=1](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111523/cs-cornejo_r%20.pdf?sequence=1)

Dejours, C. (1998). *El factor humano*. Buenos Aires: Humanitas.

Dejours, C. (2000). Psicodinámica del trabajo y vínculo social. *Revista Actualidad Psicológica*.

Donaire, R. (2009). *La clase social de los docentes*. Serie Formación y Trabajo Docente N°2. Buenos Aires: Ediciones CTERA.

Marx, K. (1998). *El capital*. Tomo I. Madrid: Siglo XXI.

Martínez, D. (2013). *El trabajo en la Universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v23n1/v23n1a04.pdf>

Pantolini, (2003). Más de uno ya es colectivo. *Revista La Educación en nuestras manos*, N° 69. Recuperado de: <http://www.suteba.org.ar/download/el-trabajo-docente-un-trabajo-colectivo-36702.pdf>

SUTEBA (1989). *Hacia la desburocratización educativa*. Cuadernillo de Sistematización de las Jornadas de Desburocratización.

Vázquez, S. y Balduzzi, J. (2000). *De apóstoles a trabajadores*. Buenos Aires: Ediciones CTERA.

Vázquez, S. (2013). *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares*. Buenos Aires: La Crujía.