

CAPÍTULO 4

SINDICATOS FRENTE AL RETO DE LAS COMPETENCIAS: el caso docente en Argentina

Juan Montes Cató³⁰
Ana Drolas³¹
Julian Fanzini³²

Introducción

A partir de los cambios políticos y del ciclo de crecimiento económico sostenido, durante más de 10 años (entre el 2003-2015) los sindicatos en la Argentina han podido frenar y compensar algunos procesos puestos en marcha en la década del 90; procesos que los habían dejado en situación extremadamente vulnerable e invisibilizado del escenario social y político frente a otras expresiones de resistencia colectiva. La política productivista (neodesarrollista) del gobierno que gobernó a partir del 2003 y su posición en defensa del empleo, puso nuevamente en la tapa de los diarios los conflictos sindicales y sus reivindicaciones gremiales. Sin embargo, existen otros procesos impuestos al campo laboral que no han podido ser revertidos o incluso no aparecen como un campo problemático de debate gremial.

Las políticas de *competencias laborales* es uno de estos procesos que el sindicalismo se ha rehusado a discutir. Esto quizás tenga que ver con la fuerte impronta salarial dada a los reclamos gremiales en el marco inflacionario en que se desarrolló gran parte del período. Pareciera que las asociaciones de trabajadores no encuentran causas por las cuales resistir a la implementación de cierto tipo de políticas laborales. Esto no quiere decir que en bloque el sindicalismo nacional

30 Investigador del Centro de Estudios e Investigaciones Laborales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CEIL-CONICET) y docente de la Universidad de Buenos Aires (UBA). E-mail: jmontes@ceil-conicet.gov.ar

31 Investigadora del Centro de Estudios e Investigaciones Laborales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CEIL-CONICET). E-mail: mdrolas@ceil-conicet.gov.ar

32 Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CEIL-CONICET) y docente de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

se aboque al apoyo y construcción de estas políticas ni que aquellos que lo hacen no le encuentren ningún sentido a sus posiciones.

La posición adoptada por el campo sindical va de la aceptación del proceso a su absoluto desconocimiento como factor preponderante para resolver los problemas del empleo. En el primer grupo, la colaboración con el proceso es activa y esto puede deberse a varias cuestiones. Su puesta en práctica implicó un financiamiento por parte de los organismos internacionales propulsores de estas políticas (OIT y BID especialmente) con lo que ello implica en cuanto a la disponibilidad de fondos como recursos para la acción; por su parte, una vez puesto en marcha el proceso, podemos presumir, que los dirigentes sindicales prefirieron participar y no quedar aislados de los mecanismos de toma de decisiones que los afectarían directamente. Esto es, eligieron participar en un proceso que con o sin ellos, consideraron, se llevaría adelante.

En el segundo grupo, entre los cuales se encuentran muchos sindicatos del sector de la educación, la mirada sobre estas políticas es de sospecha. Con otra lectura del funcionamiento del mercado de trabajo y su relación con los procesos formativos, plantean que este tipo de políticas fortalece los mecanismos de profundización de la desigualdad en el acceso al empleo y en las posibilidades de formación.

La política de las competencias recarga sobre las espaldas del trabajador las consecuencias de la desestructuración del mercado de trabajo y lo obliga a asumir la responsabilidad por la falta de empleo. Las empresas, que históricamente han sabido ser centros de formación y calificación en el puesto de trabajo, "tercerizan" esta actividad en el Estado presionándolo (a través de su potencia corporativa y de la presencia de sus agentes en la estructura misma del Estado) para la construcción, junto con los sindicatos, de políticas públicas que los liberen lo más posible de la responsabilidad social que les cabe.

La certificación por competencias tienen además una consecuencia adicional, que es el divorcio entre la certificación y los procesos de enseñanza formales impartidos por el sistema educativo que, más allá de todas las críticas que pueden realizarse y de sus falencias evidentes, constituye la forma más universal y, por lo tanto, más democratizada de certificación. En este sentido, las credenciales acreditativas otorgadas por fuera del sistema educativo tienden a profundizar las desigualdades sociales que pretende cuestionar y revertir, ya que en el caso de que tuviesen algún valor para acceder o permanecer en el empleo (cuestión que aun resta probar), no ofrecen ninguna vinculación con la formación y las certificaciones que aporta el sistema educativo.

Más allá de la descripción global de la relación que algunos sindicatos mantienen con las políticas de competencias, somos

conscientes que resta indagar aún los sentidos que los actores involucrados dan a sus prácticas relacionadas con ésta problemática y el valor que se le otorga a sus resultados. Para ello, interesa en este capítulo, anclar estos debates en un caso concreto, el de las y los docentes de nivel medio.

Las políticas educativas de corte neoliberal en los años 90 en Argentina abrieron y dejaron expuesto para los trabajadores de este sector el debate en torno a las competencias laborales. En gran medida debido al desfinanciamiento de la educación en todos los niveles, a los cambios en los procesos de evaluación del trabajo docente y a las transformaciones del paradigma educativo que orientaba las nuevas currículas, durante estos años, en la percepción de la sociedad en general, se ubicó socialmente al docente como el responsable de las fallas educativas a nivel nacional. Esto, junto a un discurso sobre la necesidad de la profesionalización del trabajo docente, se vio reflejado en una exigencia acrecentada para las y los docentes de diversas acreditaciones y certificaciones que les permitirían ejercer "eficiente" y "responsablemente" su trabajo y ascender en la carrera docente.

Si bien las políticas educativas enmarcadas en la Ley de Educación Nacional que rige a partir del año 2006 han implicado grandes cambios para el sector, tanto en términos de paradigma educativo como de financiamiento, ellas no han desandado la política de responsabilización hacia las y los docentes sobre problemas sociales como "la desigualdad" o "la pobreza". Esto no sólo conserva y renueva el lugar de las competencias laborales para pensar la relación entre las políticas educativas y el trabajo docente sino que también abre margen para pensar la acción de los sindicatos en torno a las mismas.

En este sentido, aquí finalmente buscaremos presentar, desde la perspectiva de los actores, cómo esta preocupación por la responsabilidad docente se actualiza en la implementación de políticas educativas recientes y cómo ello nos posibilita abrir críticamente el debate en torno a la profesionalización docente y las competencias laborales desde la cotidianeidad de la escuela de nivel medio.

El lugar de trabajo como ámbito privilegiado de debate sindical

Hace ya tiempo Richard Hyman delineó con justeza diversos niveles que permiten analizar la crisis sindical. Estos tópicos constituyen guías necesarias para recomponer el lugar de los sindicatos dentro de las luchas populares que enfrentan muchos de los países Latinoamericanos. Esta crisis sindical implica distinguir distintos ordenes de problemas: de agregación de intereses; de lealtad de los empleados y de representatividad, que interconectadas llevarán a una cuarta crisis: la esclerosis de las organizaciones.

La agregación/desagregación de intereses se plantea como problemática por cuanto se sostiene que gran parte de las dificultades que atraviesan los sindicatos están vinculadas a una diversificación creciente de los intereses al interior de la clase obrera de cada país observable en el viraje del colectivismo hacia el individualismo (caída de la tasa de afiliación y la menor receptividad tanto de políticas como de disciplinas de carácter y/o determinadas colectivamente); en la polarización de la clase obrera (entre sindicalizados/no sindicalizados; centro/periferia; y entre los incluidos/excluidos del sistema); en la creciente particularismos de identidades y de proyectos colectivos desde los empleadores (variaciones fuertes entre ramas de actividad y sectores de la economía); y en la fragmentación dentro de la clase obrera organizada (conflictos intra/intersindicales) a la par de un debilitamiento de la autoridad de los liderazgos nacionales –confederaciones y centrales afectando la identificación de los trabajadores con sus dirigentes (HYMAN, 1996). Este último aspecto nos reenvía directamente al lugar de trabajo y a analizar la vida sindical en el cotidiano de la relación entre los trabajadores y delegados, figura indeclinable de la tradición de lucha del movimiento obrero argentino pero también en el conjunto de reivindicaciones y acciones sindicales asociado a los desafíos del proceso productivo.³³

Esta crisis sindical se vio profundizada/cristalizada en Argentina en vista de nuevos emergentes en relación a las luchas obreras de carácter defensivo durante la implementación del programa neoliberal en la década de los 90, lo cual preanunciaba un futuro incierto para las organizaciones sindicales. El auge de otros movimientos populares como el de las Organizaciones de Desocupados o empresas Recuperadas indicaban que el ciclo de acumulación capitalista habilitaba otras expresiones de conflictividad en sus formas de acción y organización.

Los sindicatos parecían perder potencialidad de transformación social y los trabajadores representados por los sindicatos entraban en una pendiente de deterioro de sus conquistas. Desde el año 2003 comienza a revertirse esta tendencia gracias a un mayor protagonismo político de las organizaciones sindicales en vista de la intensificación de los intercambios políticos con los gobiernos³⁴, aumento de la negociación colec-

33 Proceso que exige un constante monitoreo de parte de los sindicatos en vistas de la dinámica de la organización de trabajo.

34 La relación de las centrales sindicales con el gobierno kirchnerista no fue lineal. Como indican Delfini y Ventrici (2016) el análisis del derrotero de las centrales sindicales – CGT y CTA – muestra que éstas se fueron reconfigurando internamente y en su política de alianzas, en función de su relación con los gobiernos kirchneristas (2003-2015), que atravesó distintas etapas. En el caso de la CGT, se identifican diferentes ciclos, cada uno de los cuales implicó realineamientos y en algunos casos, divisiones. En 2011 la relación entre CGT y gobierno transcurrió como una disputa más bien solapada que se expresó cada vez más abiertamente con la definición de las listas del Frente para la Victoria para las elecciones presidenciales, el avance de "La Cámpora" y el desplazamiento de dirigentes sindicales, expresada en la conformación de las listas parlamentarias. A ello se agrega la negativa de la Presidenta Cristina Fernández de que se trate en el congreso una ley sobre distribución de las ganancias

tiva de trabajo y se producen mejoras en los salarios y el mercado de trabajo. Estos son algunos de los indicadores que colocan nuevamente a los sindicatos como sujetos políticos relevantes. Sin embargo, los modos de construcción político-sindical fueron similares a las observadas en el pasado donde se privilegia el fortalecimiento de las cúpulas sindicales.

A pesar de ello, durante este período se fue consolidando otra tendencia sindical menos visible pero sumamente potente vinculado a la figura del delegado sindical y activista de base. Esta presencia es expresión organizada de la resistencia de los trabajadores frente a la organización capitalista y, en ese sentido, constituyen organismos de defensa frente al despotismo patronal en los locales de producción. Pero al mismo tiempo colocan en el centro el problema de las formas autónomas de organización de los trabajadores frente a las cúpulas sindicales e interrogan acerca de las características de las formaciones sindicales.

Su presencia, organización y lucha en los centros productivos tensionan dos relaciones que resultan importantes cuando de lo que se trata es de comprender el conjunto de vínculos en los que interviene el sindicalismo³⁵: por un lado, la relación con el capital en la medida que constituye una forma de poder que disputa el control del proceso de trabajo y las condiciones de extracción del plusproducto; y por otro, con las esferas sindicales en cuanto colocan el tema de la autonomía en el centro de debate. Derivado del problema de la autonomía emerge con relevancia el límite de actuación de las comisiones obreras. En algunos momentos exceden el propio ámbito de actuación fabril para extenderse fuera de éste. La maduración de esas experiencias estará marcada por un proceso de politización de las bases obreras que en los últimos cincuenta años tiene flujos y reflujos.

En términos de anclaje nacional, en paralelo a esta reconfiguración institucional a partir de los recorridos políticos de las cúpulas dirigenciales, es posible señalar asimismo, algunos procesos de reconfiguración de la estructura sindical desde sus bases de representación cualitativamente importantes. En primer lugar, en los últimos años es posible señalar el desarrollo de un proceso incipiente de emergencia de ciertos niveles de organización y conflictividad en las instancias de menor escala, es decir, en los propios lugares de trabajo. Tanto por la conformación de nuevas organizaciones en sectores donde no había representación, como por la reactivación de otras ya existentes pero que se encontraban en un estado de pasividad, estas instancias se convirtieron en el factor dinámico

empresarias, impulsada por el moyanismo. La tensión se acrecentó con el estado público y el avance de causas judiciales con dirigentes sindicales imputados. Así, luego de las elecciones presidenciales de 2011, y en el marco de las elecciones de julio de 2012 en la CGT, el dirigente camionero y otrora líder de la CGT aliada al Gobierno, rompe esa alianza a partir de la división que plantea en la CGT y resurge la CGT Azopardo, opositora.

35 Su estudio permite desentrañar las tensiones que operan hacia el interior de la propia estructura sindical y a su vez caracterizar a las organizaciones sindicales en función del tipo de presencia gremial que estimulan en los espacios productivos. Finalmente, este tipo de mirada hecha luz sobre los procesos de descentralización de la conflictividad.

para la movilización de los trabajadores asalariados (AZPIAZU; SCHORR; BASUALDO, 2010; MONTES CATÓ; VENTRICI, 2010; VENTRICI, 2012a; DUHALDE, 2012).

En términos políticos, esta reactivación de los conflictos y la militancia en los espacios de trabajo fue un elemento que puso fuertemente de manifiesto contradicciones y tensiones de larga data en los sindicatos. La falta de renovación y de adecuación de las estructuras a las problemáticas de la época y especialmente el déficit en la democratización interna aparecieron como los rasgos más discutidos.

En los hechos, esto se vio evidenciado en la emergencia de una serie de casos, con conflictos de dispar intensidad, de organizaciones de menor escala que enfrentaron tensiones con las conducciones. Este fenómeno incluye un amplio abanico de experiencias, con procesos organizativos de distinta cualidad y con desiguales niveles de consolidación. Así, podemos referirnos a un espectro en el que aparece serie de casos con un degradé de niveles de institucionalización: desde el activismo disperso, la conformación de comisiones internas opositoras, seccionales, hasta el caso de máxima, la creación y formalización de un sindicato paralelo. En términos de su carácter político, puede decirse que este conjunto de experiencias constituye una de las mayores novedades en el mundo sindical argentino de las últimas décadas, cuyas experiencias más potentes – al contrario que en el período anterior – se ubican en el sector privado.

Ahora bien, si las la reivindicación principal de las cúpulas sindicales estuvo concentrada casi de manera exclusiva en la cuestión salarial – incluso reducida para aquellos en relación de dependencia declarada, lo cual implica dejar al 35% de la fuerza de trabajo no registrada – en los espacios productivos y de la mano de los delgados sus reivindicaciones se ampliaban a otros aspectos ligados a las condiciones de trabajo y con ello se abre a la posibilidad de debatir la relación entre educación y trabajo en vista de la importancia que esta problemática tiene para el desarrollo del proceso de trabajo y en particular esclarecer las consecuencias que posee la implementación del programa de formación por competencias.

Ausencias y necesidades: el debate de las competencias

El concepto de competencia, en tanto objeto de estudio y en su condición de propuesta política, tiene su horizonte de aparición y visibilidad en un contexto en el cual los intercambios en el mercado de trabajo se volvieron profundamente difusos y extremadamente desiguales. En un entorno en el que lo individual solapó lo colectivo; en el que el credencialismo se exacerbó como regla de reclutamiento; la subcontratación reemplazó al mercado interno de trabajo; en el que el empleo se convirtió en una actividad de pocos, y en gran medida

como producto de la incorporación de tecnologías que aceleraron fuertemente la tendencia al reemplazo de mano de obra por capital fijo y en el que la definición de las calificaciones, vieja conquista sindical frente a la discrecionalidad patronal, pierde sentido organizativo.

La noción de competencias es un modismo conceptual muy utilizado en el campo laboral en general, para designar un conjunto de factores asociados al buen desempeño de las personas en el trabajo. Cuando se hace referencia a la genealogía del mismo nos encontramos con la ineludible cita de David McClelland (1973) quien tuvo la audacia de crear un sistema de predicción del rendimiento laboral. Para ello es necesario analizar a las personas en el puesto de trabajo, contrastando las características de los "exitosos" con las de aquellos con un desempeño promedio.

Como vemos, esta primera versión de las competencias laborales, más allá de la perspectiva que asume, aún está atada al rendimiento en el puesto de trabajo y no, como aparecerá más tarde, "a la evaluación de factores que describen todas las características de una persona, en la esperanza de que algunas de ellas estén asociadas con el rendimiento en el trabajo" (MCCLELLAND, 1973: 10). Esta última acepción terminará primando en las décadas del 80 y 90, y es la que nos habla de "repositorios de comportamientos" (LEVY LEBOYER, 1997); de "características subyacentes a la persona" (BOYATZIS, 1982); de "construcción social de aprendizajes significativos" (POLFORM/OIT, 1997); de "la contracara de las calificaciones" (LICHTENBERGER, 2000) o una evolución de las competencias básicas (CATALANO et al., 2004), como si alguna de esas definiciones nos dijeran qué son las competencias.

En general, la literatura sobre la gestión por competencias de los recursos humanos tiene, desde una mirada gerencial, cierto anclaje en la teoría del capital humano y en su mayoría asumen la idea de competencia como un hallazgo superador respecto a la dinámica de las calificaciones y la organización por puestos de trabajo y categorías laborales. Desde la academia (y sus correlatos empresariales, las consultoras) y algunos organismos internacionales la perspectiva asumida no es muy distinta. No solo no discuten con el concepto intentando desentrañar el proceso por el cual se impone como objeto de política pública y en qué contexto lo hace, sino que por el contrario, lo sostienen y defienden desde lo que ellos piensan es la perspectiva del trabajador y las organizaciones que lo representan. Así, los Ministerios de Trabajo (en cualquiera de sus niveles), la OIT y algunos sindicatos, asesorados y legitimados todos ellos por producciones académicas de diverso valor teórico, confluyen en señalar la importancia de la nueva era de "revalorización" del trabajo y sus capacidades productivas.

Más allá de la engrosada lista de literatura sobre el tema, resulta trabajoso encontrar definiciones conceptuales claras que nos provean bases para lograr dar cuenta del concepto. Las definiciones suelen ser

múltiples, muy amplias, con escasa vocación de periodización y con términos valorativos poco definibles que apelan más a la lógica comportamental (y hasta moral) de las relaciones laborales que a la dimensión productiva de las mismas, al tiempo que desconocen, o relativizan, la índole colectiva de todo proceso productivo. Por otro lado, estas definiciones valorativas olvidan hacer un ejercicio honesto de evaluación de los impactos de su implementación tanto en el salario como en el mercado de trabajo. Y por eso quizás podemos sospechar que la clave política de las competencias esté justamente en su indefinición. Por otro lado, existe otra producción académica que ha tenido muy poca penetración en la literatura sobre esta problemática, que viene de la mano de Mateo Alaluf, Marcelle Stroobants y Pierre Rolle entre otros, que, desde la Universidad Libre de Bruselas, aportan una perspectiva más atenta a las condiciones socio históricas de surgimiento de la noción y la práctica de las competencias. Desde una posición crítica hacia el concepto, en un texto en el que se preguntan acerca de qué es eso de movilizar las competencias de los obreros, Alaluf y Stroobants (1994: 46) sostienen:

Los inventos terminológicos son numerosos. La formación en la empresa se ha convertido en formación cualificante, la polivalencia en organización cualificante y la cualificación se llama ahora competencia. Ese nuevo concepto orienta investigaciones empíricas, alimenta representaciones y justifica medidas políticas [...] el concepto de competencia, ya rico en ambigüedades, se carga de nuevos significados, despierta la curiosidad, desempeña múltiples funciones y se generaliza en diversos medios.

Aunque no por invento terminológico, las competencias dejan de tener efectos reales, especialmente en lo que respecta a la organización del trabajo, a la gestión del personal y al salario. Más en uno que en otro según sea el sector de la economía del que se trate. Como muchas otras novedades relacionadas con el mundo del trabajo, la apelación a las competencias es hija de la crisis. Crisis del modelo de acumulación dada por el agotamiento del modelo fordista de producción en los países centrales y crisis de sus sucedáneos en los países dependientes. Crisis del empleo asalariado y de la permanencia en la actividad dándose formas de precariedad e inestabilidad laboral. Crisis del sindicato y de su capacidad de conflicto y presión retrotrayéndose sus posiciones frente a la avanzada de las empresas. Es en este contexto en el que toma fuerza y se afianza estratégicamente la noción de competencia hasta transformarse en práctica cotidiana en la que no queda instituto laboral sin ser cuestionado, en especial la noción de calificación y la adecuación clasificacional con ella relacionada que implicaba la inscripción en una grilla de categorías y la adscripción a un espacio de trabajo.

El establecimiento de las categorías laborales (a partir del agrupamiento de diferentes tareas previamente clasificadas – ALALUF, 1991) además de constituir dispositivos de previsibilidad operativa necesarios

para el funcionamiento de cualquier establecimiento productivo, limita la discrecionalidad de las empresas en relación a la estabilidad laboral, las tareas asignadas y el salario. En la medida en que este condicionamiento es el resultado de la acción colectiva de los trabajadores, puede decirse que la existencia de reglas categoriales constituye una manifestación del conflicto en torno al control del proceso de trabajo que caracteriza la relación de trabajo asalariada. Esto es, las escalas de calificaciones necesariamente son objeto de discusión, de negociaciones y, también, de conflicto. Por supuesto esto no quiere decir que tal negociación se dé en pie de igualdad. A lo que nos referimos es que se trata de una problemática puesta en cuestión y necesitada de redefiniciones periódicas a través de la negociación. Esto es, las calificaciones no son únicamente la cristalización de la relación entre educación y trabajo, no constituyen solamente la alusión al contenido sociotécnico del trabajo, como muchos pretenden ver, sino también la articulación de diversas experiencias en el plano político-laboral.

La lógica impuesta por las competencias, lo que hace es legitimar la existencia de las calificaciones más allá de las relaciones sociales históricas que las sustentan y más allá de los procesos productivos que les dan sentido. Intenta volver estático un proceso históricamente situado (MOUNIER, 2001) e inmerso necesariamente en una lógica relacional. Así las competencias naturalizan aquello que alguna vez fue objeto de negociación y conflicto, y con esto naturalizan la desigualdad de la cual se deriva la existencia de categorías laborales; consiguen una vieja reivindicación de la corporación empresaria: sacar del medio al actor colectivo volviendo universalizables las particularidades del trabajo. Pero además de la dimensión relacional, las competencias tienen funciones macroeconómicas y microeconómicas: reorganizar el mercado de trabajo, por un lado, y determinar quién le pone el precio a la fuerza de trabajo, por el otro.

En el primer caso, la estrategia es sacar fuera del espacio de trabajo la adecuación trabajador-tarea. Mientras que la perspectiva de las calificaciones toma como referencia al conjunto de habilidades adquiridas durante la educación formal pero, especialmente, en el ejercicio del trabajo, esto es, procede a una adecuación entre las calificaciones (fuerza de trabajo) y la tarea, el horizonte propuesto por las competencias nos habla del conjunto de habilidades requeridas para el desarrollo del trabajo en general y que se encontrarían disponibles en el mercado de trabajo, más allá de su uso efectivo. En este sentido, la adecuación viene dada entre la persona y el espacio de trabajo visto globalmente. Los saberes específicos pierden centralidad al momento del reclutamiento apareciendo otro tipo de saberes referidos al entramado extraproductivo, a la suma de atributos personales como son la iniciativa, la autonomía y la responsabilidad, en este sentido remodela el modelo de trabajo asalariado (MOUNIER, 2001) lo cual impacta sobre la organización del mercado

de trabajo diluyendo la importancia del mercado interno como regulador de la permanencia en el empleo.

La función microeconómica de las competencias implica que, en la medida en que la política de las competencias es potestad de la organización del trabajo y no objeto de la negociación, tiene como trasfondo la definición de quién le pone precio a la fuerza de trabajo; esto es, mantener controlado el costo salarial más allá de la negociación colectiva y quitarle peso decisivo a los mecanismos del mercado interno de trabajo y las escalas salariales consecuentes. Las empresas buscan remover la negociación acerca de la clasificación de las calificaciones porque es un terreno que da margen de acción/disputa a los trabajadores. En la medida en que no se negocien condiciones de reclutamiento ni de permanencia (con lo que ello implica en cuanto a la antigüedad, la grilla salarial, etc.) y se imponen formas variables de componer el salario, su costo estará definido por el dador de empleo.

Como sostiene Lucie Tanguy (2001: 121):

El ordenamiento social operado mediante el par calificación /clasificación se expresó en una jerarquía que en definitiva obedece a la de los salarios, como lo muestran los conflictos, luchas y negociaciones entre empleadores y asalariados [...] La noción de competencia remite menos inmediatamente a una jerarquía social negociada y borrona un poco los encuadres de percepción establecidos por el principio de calificación. Pero se presenta como más universal.

Ahora bien si efectivamente la lógica y la política de las competencias retira de la mesa de negociación al sindicato en materias centrales como formas de reclutamiento, movilidad interna y salario, ¿por qué los sindicatos no encuentran ni motivos ni argumentos para combatirla o al menos contrarrestar sus efectos precarizantes? ¿Cuáles son los argumentos que hacen que muchos sindicatos hoy apoyen, propicien y participen en la planificación de las políticas de competencias?

Trabajadorxs docentes: la responsabilización individualizada

Las políticas educativas de corte neoliberal en los años noventa en Argentina abrieron y dejaron expuesto para los trabajadores del sector educativo el debate en torno a las competencias laborales. En gran medida debido al desfinanciamiento de la educación en todos los niveles, a los cambios en los procesos de evaluación del trabajo docente y a las transformaciones del paradigma educativo que orientaba las nuevas currículas, durante estos años, en la percepción de la sociedad en general, se ubicó socialmente al docente como el responsable de las fallas educativas a nivel nacional (MILSTEIN, 2009). Esto trajo aparejado un discurso, promovido en gran medida por los organismos de crédito internacionales, sobre la necesidad de

la profesionalización del trabajo docente, lo que se vio reflejado en una exigencia acrecentada hacia las y los docentes por la obtención de diversas acreditaciones y certificaciones que les permitirían ejercer "eficiente" y "responsablemente" su trabajo y, de esta forma, ascender en la carrera docente.

Quizás como un caso paradigmático de la política educativa de aquellos años, resulta interesante mencionar el Pacto Federal Educativo II impulsado en el año 2000 por el entonces ministro de educación Juan José Llach. El PFE II establecía que "la calidad de los docentes y los directivos es crucial para obtener buenos resultados en materia de calidad de los aprendizajes de los alumnos en las aulas, de la vida de las instituciones, de la gestión de las escuelas y de las condiciones laborales de los docentes". Esto implicaba la necesidad de "lograr una nueva visión de la profesión docente fortaleciendo el liderazgo en las escuelas" y, para ello, el mismo PFE II establecía una serie de puntos sobre los que avanzar: la creación de una nueva carrera profesional docente, la creación de nuevos postítulos de especialización docente, el establecimiento de una relación directa entre el desempeño de la escuela y la profesionalidad del docente y la consideración de elementos como los postítulos y los resultados educativos como elementos decisivos para los futuros incrementos salariales y el ascenso en la nueva carrera docente, entre otros (MINTEGUIAGA GARABAN, 2012).

Este tipo de políticas establecían una asociación prácticamente sin mediaciones entre los "resultados" educativos y el desempeño de las y los docentes en las escuelas y eso, en definitiva, instalaba socialmente en ellos/as la entera responsabilidad respecto a los problemas educativos diagnosticados y a la posibilidad de resolverlos. Esta situación no solamente implicaba profundizar un desprestigio social hacia las y los docentes sino que también les implicaba, de hecho, una actividad constante de búsqueda de postítulos y capacitaciones extracurriculares que les permitiera acreditar el puntaje necesario para lograr mejoras salariales y, eventualmente, avanzar en la carrera docente. Si bien este tipo de políticas encontró una gran resistencia por parte de los distintos sindicatos docentes de todo el país, que, por ejemplo, no accedieron con facilidad a la firma del PFE II, ellas dejaron impresas en un sentido común una constante sospecha hacia la responsabilidad del/la docente a la hora de realizar su trabajo y, en ello, una justificación social implícita a la política de competencias laborales a la que comenzaron a verse sometidos/as.

En el marco de la Ley de Educación Nacional que comenzó a regir en Argentina a partir del año 2006, se han desarrollado toda una nueva serie de políticas educativas que han implicado grandes cambios para este sector, tanto en términos del paradigma educativo que orienta los contenidos y prácticas de enseñanza como así también en términos del financiamiento público destinado al sistema educativo. Entre ellas cabe mencionar el Programa Nacional de

Formación Permanente que, fruto de negociaciones entre el Ministerio de Educación y los cinco sindicatos docentes con personería gremial a nivel nacional, a partir del año 2014, se plateó como

[...] una respuesta de los estados nacional y provinciales a una reivindicación histórica de los docentes” y “donde se posiciona al educador como un agente del Estado y se lo hace corresponsable de las políticas educativas en una organización pública, jerarquizando la tarea de enseñar a través de la formación permanente.³⁶

En lo que sigue reconstruiremos algunas situaciones etnográficas sobre las jornadas institucionales de formación docente que implicó la implementación del PNFP. Estas situaciones son el resultado analítico de un trabajo de campo de tipo etnográfico realizado en el año 2015 en el SP, una escuela de nivel medio de gestión privada de la provincia de Córdoba. La intención es presentar desde una perspectiva vivida de los actores (QUIRÓS, 2014) cómo se actualiza conflictivamente una preocupación por la responsabilidad docente en la implementación misma de este programa en el SP y cómo ello nos posibilita abrir una mirada crítica sobre la política de las competencias en el sector educativo desde la cotidianeidad escolar.

Entre el PNFP y la cotidianeidad: la responsabilización en conflicto

iEso es de la casa!, decía una profesora algo molesta en la primera jornada del PNFP en el SP. Y es que aquel día de la jornada, las coordinadoras de la actividad habían pasado un video que planteó algunas cuestiones que resultaban difícil de pasar para algunos/as docentes. Se trataba de un video de Juan Carlos Tedesco, ex-ministro de educación de la nación entre 2006 y 2009, que se titulaba “Educación para una sociedad más justa”.

Allí Tedesco comentaba: *tenemos que promover adhesión a la idea de una sociedad más justa y esto supone eliminar la pobreza, eliminar la desigualdad... pero, ¿cómo se produce la pobreza? O [mejor:] ¿cómo se reproduce la pobreza?* A partir de aquí desarrolló esquemáticamente su argumento: planteó que existe un “circulo de reproducción de la pobreza” que consiste en que “una familia pobre” manda a sus hijos a una “escuela pobre” *-pobre en tiempos de escolaridad, de equipamiento, con alta rotación de personal-*, que produce en ellos “resultados pobres” *-bajos logros en matemáticas, ciencia ...* – que les implica “empleos pobres”

36 Esta es la forma en es presentado en su página web oficial <<http://nuestraescuela.educacion.gov.ar>>. Acceso en: 30 set. 2016.

– *empleos precarios, que no tienen demasiada complejidad desde el punto de vista de las calificaciones requeridas – con “salarios pobres” que hace que, finalmente, formen otra “familia pobre”. Yo puedo romper este circulo – decía Tedesco en el video – si yo ofrezco una educación de muy buena calidad a los chicos y a las chicas que vienen de familias pobres, que les permita entrar en el mercado de trabajo y desempeñarse como ciudadanos en otro nivel ... y así romper el circulo de la pobreza.*

Finalmente, el ex-ministro mencionó cuatro “puntos” con los que él definía a esta “educación de calidad” y, entre cosas tales como ciertos contenidos, modalidades y políticas, a los únicos actores del sistema educativo que mencionó fue a las y los docentes: *en tercer lugar, docentes comprometidos con los resultados ... podemos tener toda la infraestructura pero todos sabemos que finalmente la calidad de la educación la definen los maestros y los profesores ... el compromiso con los resultados: que no me sea indiferente si un alumno aprende o no aprende.*

¡Todo el problema lo tira a la educación! Y una educación hay acorde a cada estrato social ... porque nos tenemos que sacar la careta y dar cuenta que cada estrato social tiene su educación, sus posibilidades ... si a los pobres los seguimos teniendo pobres ... pone a la educación como responsable de sacarlos pero es al revés, dijo Soledad, una administrativa que llevaba 35 años en el colegio, inmediatamente después del video. De esta forma, ella adelantó un argumento recurrente en el resto de las intervenciones: la mención a “factores externos” que las y los docentes “no controlaban” pero que para ellos/as incidían decisivamente en la escuela. “Los estratos sociales”, “la casa”, “la corrupción”, “las lógicas que se ven en otros lados” o “el ministerio”, fueron invocados de diversas formas como “factores externos” para explicitar que no se trataba sólo de una cuestión de “docentes comprometidos con los resultados”.

Y es que las palabras de Tedesco no solamente señalaron a las y los docentes como los exclusivos responsables de lograr esa educación capaz de “romper el círculo de la pobreza” sino que, en ello, ellas resultaban también un cuestionamiento al “compromiso” para con sus actividades. Pero, ¿cómo se llevaba esto con la cotidianeidad de las y los docentes en la escuela?

En las visitas al colegio, emerge una especie de orgullo, satisfacción o disconformidad de las y los docentes para con el comportamiento de las y los estudiantes o con las tareas realizadas por ellos/as, pero quizás fue Alejandro, profesor de plástica, quien realmente me hizo prestarle atención a este tema. Unos días antes de aquella jornada en el SP, nos encontramos de casualidad en uno de los pasillos del colegio cuando faltaban unos minutos para que sonara el timbre del recreo, y lo primero que dijo fue *¿viste las agendas culturales que hicimos con primero? ... Vení, y comenzamos a caminar.*

En un pasillo del primer piso, mostró un afiche hecho a mano, similar a otro que había visto ese mismo día, aunque éste tenía un formato de almanaque. Él mostró que para cada día era posible desplegar un papel que estaba pegado en el almanaque y ver los espectáculos programados para ese día. *Les dije que traten de poner todas las cosas que puedan ser espectáculos de cultura, que no se queden sólo en la música o en fiestas, sino que pongan también obras de teatro y espectáculos de otros tipos* y, mientras me comentaba esto, él iba desplegando los papeles de varios días para mostrarme con entusiasmo que realmente “había de todo”. Y fue en ese momento que noté que él estaba encantado con “la agenda cultural” que me estaba mostrando y, especialmente, con cómo la habían desarrollado las y los estudiantes de primero que habían hecho esos afiches.

Y es que había algo en esos afiches y en cómo los habían desarrollado las y los estudiantes de primero que hablaba de la propia actividad de Alejandro. De alguna forma era esa relación entre lo que se había hecho como docente – en el diseño de una consigna, por ejemplo – y los “resultados” logrados – en el afiche, por ejemplo – lo que quedaba expuesta en estas situaciones. Ese entusiasmo de mostrar el afiche en el caso de Alejandro, habla de una sensación de satisfacción de él con los “resultados” de algo en lo que se sentía partícipe como docente. En este sentido, comprendemos que los “resultados”, ya sea en términos de los comportamientos de las y los estudiantes, de sus notas en evaluaciones o asimismo de las actividades concretas realizadas por ellos/as, hablaban de la propia actividad de las y los docentes. Cada “resultado” les indicaba un desempeño con el cual sentirse satisfecho o disconforme en función de lo que habían hecho para desarrollarlos y de sus expectativas para con los mismos, y esto sucedía, quizás, porque había una identificación propia y colectiva entre los “resultados” logrados mediante su actividad y ellos/as mismos/as. Era ésta precisamente una de las formas en que ellos/as día a día se veían interpelados/as por su propia actividad, una de las formas en que una preocupación por la “responsabilidad” y, en ello, un sentido de “compromiso”, emergía desde su actividad cotidiana.

Evidentemente, para las y los docentes en aquella jornada en el SP, las palabras de Tedesco no conciliaban con aquella preocupación por la responsabilidad que emergía de su actividad cotidiana, y era por esto la constante mención a “factores externos”. De alguna forma se ponía en evidencia en ese reclamo de las y los docentes que la actividad que ellos/as llevaban adelante era una actividad colectiva y propiamente relacional. La responsabilización sobre ellos/as, mediante la cual se asumía que era una cuestión meramente de “compromiso con los resultados”, no daba cuenta de este carácter colectivo y deslizaba la idea de que se trataba más bien de una actividad, de un compromiso y de una responsabilidad, que recaían individualmente sobre las personas. Y es aquí donde

consideramos interesante llamar la atención sobre cómo se produce un sentido común favorable a la política de las competencias, aún mediante estas políticas educativas que han representado grandes avances para el sector y en el que han intervenido para su elaboración distintos sindicatos docentes.

Lo que aquella jornada del PNFP en el SP había puesto en juego, entre otras cosas, era el propio carácter del trabajo docente y, en ello, la forma en que debía trabajarse sobre los problemas considerados propios de ese trabajo. Si bien el PNFP se trataba de una programa de formación docente en el lugar de trabajo, éste no escapaba a una concepción un tanto individual del trabajo docente que resultaba en consonancia con la noción de "profesión" tan en boga durante los años noventa. Quizás, a modo de hipótesis, podemos plantear que esto es así en la medida en que efectivamente las demandas sindicales a lo largo de las últimas dos décadas consistieron, en parte, en lograr capacitaciones gratuitas y diversificadas. Pero, también podemos decir, que esto se volvió un problema a resolver para las y los docentes y sus organizaciones sindicales en la medida en que se vieron impelidos históricamente por diversas políticas que demandaban acreditaciones y certificaciones individuales para lograr mejoras salariales y ascensos en su carrera. Así, a partir de aquí podemos entrever cómo la política de las competencias laborales funciona en la elaboración e implementación de las políticas educativas y cómo allí también se "hace" socialmente a la necesidad de las competencias para "resolver" los problemas diagnosticados sobre el trabajo docente.

Sin embargo, cabe destacar que en aquella jornada las y los docentes pusieron en conflicto una concepción de su propio trabajo que lo circunscribía como un trabajo individual y meramente enfocado en "el alumno". Quizás de una manera inadvertida, la invocación a "factores externos" para marcar los límites con que se encontraba su actividad cotidiana, daba cuenta de que eran otras cosas las que se ponían en juego en la realización efectiva de su trabajo, cosas que iban más allá de su propia voluntad o compromiso. Y con esto no sólo referimos a situaciones y contextos sociales que bien participan en los procesos escolares y que poco tienen de "contexto" – tales como la marginalidad o las diversas situaciones familiares de las y los estudiantes –, sino que también a formas menos planeadas y más inadvertidas en que las y los docentes se ven interpelados/as por su propio trabajo – vinculadas a la forma relacional del desenvolverse del propio trabajo así como a las afecciones emocionales que interpelan e involucran con ese trabajo desde otro lugar. Eran estas cosas, así como aquello que emergía de esa cotidianeidad – en la forma de un sentido de compromiso, por ejemplo –, lo que daba

lugar aunque sea inadvertidamente al conflicto y a la disputa en torno a una concepción de trabajo docente.

En este sentido, nos interesa remarcar que, por ello, son esas cuestiones también las que nos permiten destacar que el lugar de trabajo resulta un ámbito privilegiado de debate sindical. De alguna manera, abrir la mirada a la cotidianeidad laboral nos ha permitido explorar, aunque sea someramente en este caso, cómo se desarrolla el conflicto instaurado por la política de las competencias laborales en el sector educativo y ahora, finalmente, también dejar destacada la inquietud por las potencialidades que implicaría pensarse desde allí la acción sindical en torno al mismo.

Conclusión

Este capítulo ha buscado introducir dentro del debate sindical el problema que surge entre formación y trabajo, criticando ciertas posiciones hegemónicas en este campo que abogan por un abordaje desde la noción de competencias laborales. Para ello hemos partido de la caracterización del sindicalismo argentino para poder ubicar el contexto donde estas discusiones podrían desarrollarse.

De allí es que interesó dar cuenta de un nivel de registro de la actividad sindical muchas veces invisibilizado por la tradición de estudios institucionalistas sindicales más ocupada por los intercambios políticos de las cúpulas sindicales y el Estado que por aquello que sucede en los ámbitos de producción. Este recorrido analítico nos llevó a resaltar la dinámica de base, el auge de la acción de los delegados y su permanente tarea de defender los derechos laborales allí donde se cristaliza el proceso de trabajo. Este permanente contacto con las necesidades situadas de los trabajadores por parte de los delegados nos ha permitido observar los modos en que se ancla la política de las competencias y sus consecuencias en la individualización de la evaluación y responsabilización y de qué modo se vuelven "funcionales" a las necesidades productivas del capital.

Lo que devela el discurso de la competencia es su búsqueda por naturalizar los procesos de individualización relegando las instancias de negociación y conflicto que dichas categorías clasificatorias suponen. Si bien, el discurso de las competencias ha permeado diversos sectores productivos, nos ha interesado analizar cómo opera en el sector educativo señalando los anclajes concretos de su implementación y las tensiones en las que está sometido el trabajador a partir de la puesta en marcha de los procesos de responsabilización.

El nuevo contexto político con la llegada en diciembre de 2015 del presidente Mauricio Macri, quien había fundado el Partido Propuesta Republicana (PRO) en el año 2000 con un perfil neoliberal "aggiornado", no habilita buenos augurios que permitan pensar formas de reversión de

las políticas de competencias en el campo general y en el de la actividad de la educación en particular.

El despliegue de un conjunto de CEOs en muchos de los ministerios públicos, el discurso meritocrático que busca la igualdad por sobre la equidad y su pretendido aumento de la explotación arropado en el discurso de la calidad educativa proyecta años muy difíciles para la lucha de las/los educadoras/es. Se avizoran tiempos de resistencia y de potenciar la organización sindical en los lugares de trabajo, apostando que la participación encuentre canales de contención para el neoliberalismo que busca ampliar su áreas de influencia.

REFERÊNCIAS

ALALUF, Mateo. "La qualification de quoi parle-t-on?" En: Formation Professionnelle. **CEDEFOP 2**, Bruselas, 33-36. 1991.

ALALUF, Mateo. STROOBANTS, Marcelle. "¿Moviliza la competencia al obrero?, en **Revista Europea de Formación Profesional**, Bruselas, n. 1, 46-55. 1994.

AZPIAZU, Daniel; SCHORR, Martin y BASUALDO, Victoria. **La industria y elsindicalismo de base en la Argentina**. Buenos Aires: Editorial Cara o Ceca, 2010.

BOYATZIS, Richard. **The competent manager: A model for effective performance**. New York: John Wiley & Sons, 1982.

CATALANO, Ana María et al. **Diseño curricular en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas. Programa de formación y certificación de competencias laborales**. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo, 2004.

DELFINI, Marcelo; VENTRICI, Patricia. "¿Qué hay de nuevo en el sindicalismo argentino? Relaciones laborales y reconfiguración sindical en el kirchnerismo", **Trabajo y Sociedad**, n. 27, 23-41, 2016.

DUHALDE, Santiago. Las potencialidades políticas de lo gremial y sus límites. Un caso de sindicalismo clasista, ATE-Garrahan 2002-2008, **Revista Sociohistórica**, n. 30, p. 121-145, 2012.

HYMAN, Richard: "Los sindicatos y la desarticulación de la clase obrera", en **Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo**, Año 2, n. 4, p. 9-28, 1996.

LEVY LEBOYER, Claude. **Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas**. Madrid: Gestión 2000, 1997.

LICHTENBERGER, Yves. Competencia y calificación. Cambios de enfoques sobre el trabajo y nuevos contenidos de negociación. **Documento PIETTE CONICET**, noviembre de 2000.

MC CLELLAND, David. Testing from competence rather than intelligence. En: **American Psychologist**, Washington, 1973, n. 28, p. 1-14, enero 1973.

MILSTEIN, Diana. **La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. 2009.

MINTEGUIAGA GARABAN, Analía Mara. **Lo público de la educación pública**: la reforma educativa de los noventa en Argentina. México: Flacso México. 2012

MONTES CATÓ, Juan S.; VENTRICI, Patricia. El lugar de trabajo como espacio de resistencia a las políticas neoliberales. Reflexiones a partir de las experiencias de los trabajadores telefónicos y del subte. **Revista Theomai**, n. 22, 2010, s/n.

MOUNIER, Alain. Three logics of skills. En: **Acirrt Working Paper**, Sidney, n. 66, 2001, s/n.

POLFORM/OIT. **Conceptos básicos de competencia laboral**. Disponible en: <<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/i.htm#3>>. Acceso en: 25 set. 2016.

QUIRÓS, Julieta. Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. **Publicar**, n°. XVII, año XII, p. 47-65. 2014.

VENTRICI, Patricia. **Sindicalismo de base en la Argentina contemporánea. El cuerpo de delegados de Subterráneo**. Buenos Aires: Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2012.