

***Fundamentos en Humanidades***

***Universidad Nacional de San Luis – Argentina***

***Año X – Número I (19/2009) pp. 119/137***

# Las Formas de Organización del Trabajo y su incidencia en el campo educativo

**Work organizations' types and their effects in the educational field**

**Viviana Edith Reta**

Universidad Nacional de San Luis  
vereta@unsl.edu.ar

(Recibido: 21/10/08 – Aceptado: 08/06/09)

## **Resumen**

En el presente trabajo se abordan las implicancias que han tenido las distintas formas de organización del trabajo (fordismo y postfordismo) en la educación.

En las últimas décadas asistimos a cambios sustanciales, donde el modelo fordista-taylorista de organización del desarrollo de la producción ha venido siendo desplazado por nuevas formas de organización del trabajo, las que han sido denominadas como, neofordismo, postfordismo, especialización flexible. Estos cambios, junto con la reestructuración económica y política, parecen estar configurando una respuesta a la crisis capitalista, en vistas a recuperar los niveles de productividad perdidos.

Si bien no se puede hablar que las formas de organización del trabajo tuvieron una correlación directa en el campo educativo, la presencia de muchos conceptos y prácticas nos dan cuenta que influyeron e influyen en sus conceptualizaciones y prácticas.

Con el discurso fordista-taylorista se introducen en la educación el saber parcializado, los refuerzos positivos y negativos, el control individualizado de cada alumno, el rendimiento, determinadas maneras de selección y de formación. Con el nuevo modelo, la educación adquiere nuevas exigencias de "flexibilidad y capacidad de adaptación", que deben

## **fundamentos en humanidades**

tener las organizaciones escolares, los técnicos, directivos y docentes para poder ofrecer respuestas ante las contingencias imprevisibles, situaciones singulares o demandas de sus potenciales clientes.

### **Abstract**

This research raises the effects that have had the different sort of labor organizations (Fordism and post-Fordism) in education.

During the last decades, we attend to a situation of essential changes, in which the Fordism and Taylorism work organization form has been moved into new ones, called neo-Fordism, post-Fordism, flexible specialization. These changes within the economic and politic reform seem to configure an answer to capitalist crisis in order to recover the lost cost-effectiveness levels.

However we can not talk about a straight correlation between work organization types and educational field, many ideas and practices demonstrate that these work organizations had and still have an influence on educational ideas and practices.

With Fordism and Taylorism speech, some changes are been introduced into education such as fragmented knowledge, positive and negative reinforcements, personalized assessment to each student, cost-effectiveness control, new sort of selection and professional training. With this new kind of labor organization, the education gains new duties based on "flexibility and adaptation skills" that must also have school establishments, the experts, managers and teachers in order to offer answers to unpredictable facts, singular situations or potential customers demands.

### **Palabras Clave**

trabajo – organización – fordismo – postfordismo - educación

### **Keywords**

labor – organizations – fordism - post-fordism - education

### **Introducción**

En el presente trabajo se abordan las implicancias que han tenido las distintas formas de organización del trabajo (fordismo y postfordismo) en la educación.

Es indudable que asistimos a cambios sustanciales, donde el modelo fordista-taylorista de organización del desarrollo de la producción ha venido siendo desplazado por nuevas formas de organización del trabajo, las que han sido denominadas como, neofordismo, postfordismo, especialización flexible. Estos cambios, junto con la reestructuración económica y política, parecen estar configurando una respuesta a la crisis capitalista, en vistas a recuperar los niveles de productividad perdidos.

Teniendo en cuenta que la educación cumple una doble función, por un lado, una función política que tiene que ver, según desde la posición que se asuma, con contribuir a reproducir el orden social o emanciparse de ese orden y, por otro, con una función económica que implica proporcionar la formación necesaria para el mundo del trabajo. Nos preguntamos ¿cómo influyó el fordismo-taylorismo en la educación?, ¿qué cambios se están produciendo en la organización del trabajo en la actualidad?, y finalmente, estos cambios ¿tienen su correlato en la educación, en las instituciones educativas, en la enseñanza?

Este trabajo no pretende ser un compendio de certezas sino muy por el contrario lo que se intenta es abrir a dudas e interrogantes que inviten al debate sobre el tema. Desde esta mirada es que se han elaborado los títulos de cada apartado, los mismos contienen preguntas que aunque se intentan responder, las respuestas tienen carácter provisorio.

### **El fordismo-taylorismo. ¿Un paradigma socio-político y económico o un conjunto de técnicas para la producción?**

El fordismo y el taylorismo, aunque tienen sus especificidades, comúnmente se los toma como sinónimos para denominar la organización del trabajo que esta basada en la fragmentación de la tarea, el control de los tiempos y de los movimientos del trabajador, la separación entre concepción-ejecución, la disposición del trabajador sobre la línea de montaje, etc.

Si bien es cierto que las propuestas de Taylor y Ford se combinaron muy bien en la práctica fabril de principio de siglo XX, es preciso establecer algunas precisiones.

El Taylorismo se identifica con el conjunto de principios y técnicas propuestas por Frederick Taylor en su obra *Principios de la administración científica* en 1911. La sistematización técnica de la filosofía de Taylor comprende diversos aspectos interrelacionados (Finkel, 1994).

Existe un modo óptimo de realizar una tarea, para ello es necesario analizar el trabajo de manera científica, descomponiéndolo en operaciones, por medio de estudios de tiempos y movimientos. Todo el proceso

apunta a la normalización de cada segmento de trabajo, donde no caben las iniciativas individuales

La primera descomposición debe separar planeamiento y ejecución. Hay quienes deben pensar y otros que deben hacer, ejecutar. La planificación concentra ahora los conocimientos que poseían los trabajadores, conocimientos que ahora se clasifican y tabulan para establecer reglas y procedimientos fijos para ser ejecutados.

Definido el modo de ejecutar la tarea, es preciso seleccionar de manera científica por medio de psico-test a los trabajadores que reúnen las condiciones necesarias para un adecuado desempeño y capacitarlo a tal fin.

La ambición debe ser estimulada de manera individual, estableciendo un salario diferencial por piezas, esto evitará el trabajo en equipo que se considera altamente ineficaz y limitan las ambiciones del trabajador (Montero, 1996; Finkel, 1994).

Para Aglietta el taylorismo es “el conjunto de relaciones de producción internas en el proceso de trabajo que tienden a acelerar la cadena de ciclos de movimientos en los puestos de trabajo, y a disminuir el tiempo muerto de la jornada de trabajo” (Aglietta, 1979: 91).

Por su parte el fordismo, no es un término unívoco y, al menos, puede ser tomado con dos acepciones: como un modelo de organización y gestión empresarial y como un modo de organización socio-político y económico.

En la primera acepción, al fordismo se lo asocia al modelo de organización y gestión empresarial que tomó como base las experiencias de Henry Ford, a principios del Siglo XX, donde se combinaron o recrearon principios y técnicas tales como: la introducción de la línea de montaje, donde los trabajadores debían ejecutar la parte asignada, intercambiable, según el ritmo impuesto por el transportador; la disposición de las máquinas en las fábricas, siguiendo los procesos que permitían suprimir movimientos innecesarios y tiempos muertos en la producción y el acento puesto en la administración salarial basada en la necesidad de ampliar los propios mercados, para ello era necesario elevar los ingresos de los trabajadores.

La segunda acepción es la que sostiene la Escuela de la Regulación cuyos autores más representativos son Aglietta, Coriat, Piore y Sabel, Hirsch, entre otros. Para ellos el fordismo “es una superación del taylorismo, por cuanto designa un conjunto de importantes transformaciones del proceso del trabajo íntimamente ligadas a los cambios en las condiciones de existencia del trabajo asalariado que originan la formación de una norma social de consumo y tienden a institucionalizar la lucha económica de clases en la negociación colectiva” (Aglietta, 1979: 93).

La Escuela de la Regulación identifica al fordismo, a partir de la Segunda Guerra Mundial, con una fase del desarrollo capitalista, donde se articula el régimen de acumulación intensiva y el modo de regulación monopolista, basado en el control de la dirección científica, en un sistema oligopólico de precios y en el establecimiento de la relación salarial a través de la negociación colectiva entre sindicatos, organizaciones empresariales y el Estado, por la que se regula socialmente el consumo (Finkel, 1994).

Desde esta perspectiva, el fordismo fue posible gracias a una estructura económica-política que sustentaba valores normativos tales como el crecimiento, progreso, individualismo, consumismo, disciplina laboral, reforma social estatista e igualitarismo. Su establecimiento como modelo hegemónico tuvo consecuencias para las formas de socialización y para la estructura del sistema político, modificando la vida y las relaciones sociales. En tal sentido, “se desarrolló una sociedad de masas convenientemente ‘modernizada’, compuesta por individuos atomizados, caracterizada por relaciones sociales mediadas a través del dinero, una división del trabajo y una economía industrial del tiempo impuestas desde el exterior, y una sociedad regulada e integrada por las cada vez más grandes organizaciones burocráticas” (Hirsch, 1992: 25).

La mirada que la Escuela de la Regulación tiene sobre el fordismo ha sido cuestionada desde diversas perspectivas, la más importante desde mi punto de vista tiene que ver con “el interrogante de si, efectivamente, la impronta de la organización fordista fue tan importante como para servir de hito en la periodización del desarrollo capitalista” (Finkel, 1994: 136).

### **El fordismo-taylorismo y la educación. ¿Correspondencia directa o con mediaciones?**

Más allá de que tomemos una u otra concepción del fordismo-taylorismo, en este punto la pregunta que nos guía es qué influencia tuvo esta corriente en el campo educativo.

Si bien algunos autores plantean que existió una correlación directa del modelo de organización fordista-taylorista a la educación, “será fundamentalmente en América, patria del taylorismo y del conductismo, donde el trasvase entre la organización científica del trabajo y la organización de los sistemas educativos funcione a pleno rendimiento” (Varela y Álvarez Uría, 1991: 266). O como sostiene Montero Leite en un tono más relativo: “Taylorismo y fordismo acabaron en la práctica, por funcionar como grandes principios orientadores de modales o corrientes de organización y administración de empresas, y, por esa vía, penetraron fuertemente

en los sistemas de educación media y superior: Escuelas de ingeniería, de administración, de técnicos de nivel medio y de formación de obreros calificados adoptaron en gran parte sus principios y, en consecuencia, la visión contenida en éstos del trabajo y del trabajador”(Montero, 1996: 36).

Por su parte, Sara Morgenstern, nos advierte que “... se reconocen la impresionante expansión de los sistemas educativos bajo el régimen de acumulación fordista pero, a menos que se fuerce la metáfora, no puede decirse que tuvieran una organización asimilable a lo que es la producción en serie. Si algo los caracteriza y los sigue caracterizando es una organización burocrática, que si bien se acopla sin mayor dificultad con las jerarquías de la estructura fordista, tampoco representan su correspondencia inmediata” (Morgenstern, 2000: 140).

Si bien es cierto que no se puede hablar de una correlación directa del modelo de producción a la educación y que todas las instituciones sociales, entre ellas la educación, asumieron una organización burocrática, los principios fordistas-tayloristas no estuvieron ausentes; la corriente tecnocrática, junto con la psicología conductista instalaron entre las décadas de 1950 y 60 muchos elementos que iban en consonancia con el modelo de organización científica, las taxonomías y objetivos de diversa índole, el saber parcializado, los refuerzos positivos y negativos, el control individualizado de cada alumno, el rendimiento, la selección, etc. impregnaron el discurso y las prácticas pedagógicas de entonces (Varela y Álvarez Uría, 1991).

La educación contribuyó al mundo empresarial, en tanto que la educación formal fue una condición para el mejor desempeño de los obreros, no tanto porque brindara las habilidades técnicas, las que se adquirían en la propia empresa, sino porque el pasaje por la escuela aportaba los procesos de socialización necesarios para el mundo del trabajo, atributos tales como: disciplina, obediencia, acatamiento a las normas, memorización, concentración eran elementos valorizados por la empresa.

### **La forma de producción flexible. ¿Un nuevo paradigma de organización del trabajo?**

Las críticas a los principios del fordismo y del taylorismo comienzan ya con la psicología industrial por los años 1920. Los trabajos como el de Elton Mayo intentan establecer la relación entre la satisfacción del trabajador y su productividad. En *Los problemas humanos de una civilización industrial* de 1933, argumentaba que los obreros se sienten menos satisfechos cuando la empresa crece y, por tanto, es más distante e im-

personal. Sugería que los directivos debían organizar el lugar de trabajo de tal forma que el obrero pudiera sentirse aceptado y comprometido con un pequeño grupo para mejorar y aumentar la producción. El rasgo de estas propuestas tenía una finalidad limitada al ámbito de la empresa y no realizaban un cuestionamiento a los supuestos básicos mencionados anteriormente (Montero, 1996).

Las críticas más radicales van a comenzar a delinearse a partir de la crisis de los años 1970, sobre todo con los intentos de recomposición de la crisis de acumulación capitalista que llevó a los grupos de poder mundial a replantearse sus estrategias, tanto en lo político-económico como en la forma de producción.

En lo político-económico, la estrategia general de transformación basada en el modelo neoliberal, afecta e incluye de manera central las relaciones sociales y políticas, y se caracteriza en grandes rasgos por la liberalización de la economía, basada en el libre juego de la oferta y la demanda, lo que significa dejar en manos de los empresarios y grandes grupos económicos la más amplia libertad para establecer el sistema de precios, el estímulo a la inversión, las tasas de rentabilidad y ganancia del capital. Esto permitirá atraer el flujo de capital extranjero y abrir las economías nacionales, para poder ingresar en la economía mundial, aumentar la productividad e incentivar la inversión.

Los partidarios del neoliberalismo responsabilizan de la crisis al exceso de demandas que ejercían los sindicatos en favor de mejoras salariales, y al Estado de Bienestar por su carácter daditativo y su poca resistencia a las presiones sociales. Por ello el remedio es un Estado mínimo y fuerte capaz de romper con el poder de los sindicatos, y a la vez no intervencionista en las cuestiones económicas. El Estado debe ser catalizador de este libre mercado y evitar la interferencia y el control, debe abandonar los dos conjuntos de actividades que caracterizaron al Estado de Bienestar, estas son: "la provisión estatal de servicios sociales a individuos o familias (seguridad social, sanidad, beneficencia, educación y vivienda) y, la reglamentación estatal de las actividades privadas de individuos y empresas que alteren las condiciones de vida" (Morgenstern, 1990: 9). La primera ha conducido a la subsidiariedad del Estado en las políticas sociales y la segunda a la desregulación, para lograr eficiencia y calidad, eliminando las trabas legales que puedan entorpecer las transformaciones que el modelo requiere, esta desregulación incluye tanto las relaciones laborales, como la de los servicios sociales, ya que se considera que la libre competencia de la oferta y la demanda puede regular y garantizar la igualdad de oportunidades. Estas transformaciones producidas en el

ámbito de la economía y del Estado, no son ajenos a los acaecidos en el paradigma de producción.

En la forma de producción, el paradigma de producción masivo, parece llegar a su fin. En la actualidad se plantea un cambio en las técnicas tradicionales de organización del trabajo y comienza a apreciarse una progresiva superación de la rigidez de la cadena de producción, fundamentalmente, mediante la reconversión del trabajador fijo en un puesto de rotación. Este fenómeno es interpretado por la Escuela de la Regulación como una ruptura histórica del modo de regulación fordista, a partir de la generación de un nuevo modo de producción y consumo que adquiere distintas denominaciones: posfordismo, neofordismo, paradigma flexible, just a time. Se considera que éste materializará una nueva forma de régimen intensivo de acumulación que proveerá las bases para un nuevo ciclo del capitalismo (Hirsch, 1992).

La nueva forma de organizar el trabajo, que propone la flexibilidad, ya no está basado en la producción en serie, sino en la producción simultánea, y en pequeña escala de productos diferenciados y de calidad, acorde a la demanda; esto permite el abaratamiento en mano de obra, a través de la reducción del personal y de la intensificación del trabajo para una mayor productividad. Se impone una nueva división del trabajo que deja de lado la especialidad, para dar paso a la flexibilidad donde el trabajador debe ser polivalente, es decir adaptarse a nuevas funciones permanentemente y multifuncional, el mismo trabajador debe poder realizar varias tareas.

Coriat (1979), haciendo referencia a los cambios producidos en la línea de montaje de la fábrica Renault, manifiesta que no serían principios nuevos, revolucionarios, sino que se trata más exactamente de una manera nueva de sacar partido del doble principio en la que se basa la línea de montaje clásica. Para él hay tres rasgos constantes y característicos de la nueva línea de montaje al interior del taller:

Se conserva el principio de una producción en flujo continuo a lo largo de la línea de montaje (y de producción) pero ésta queda segmentada en espacios distintos de trabajo, provistos cada uno de ellos de su propio almacén de piezas y herramientas.

En lugar de que cada islote de trabajo corresponda al principio: un hombre/una tarea/ un puesto de trabajo, en cada uno de los espacios actúa un pequeño número de trabajadores ocupado en una parte del montaje o la producción. El punto clave es que el número de elementos a fabricar sigue siendo fijado por la dirección, de lo que se obtiene un doble resultado: por un lado el ritmo de trabajo sigue siendo impuesto exteriormente, por otro, cada grupo puede administrar “libremente” el tiempo de montaje que le

ha sido asignado, pero ahora calculada por el número de piezas; de ahí el “juego” ofrecido al grupo de trabajo, que goza de autonomía... controlada.

Los grupos así constituidos dentro de cada espacio de trabajo siguen supeditados a un transportador central que aseguran el suministro de piezas y herramientas a cada grupo. Se reproduce y mantiene sobre una nueva base el principio de producción de flujo continuo. “Así se suprimen las desventajas más manifiestas que resultaban de un trabajo demasiado parcelado y repetitivo sin por ello poner entredicho la eficacia de la línea de montaje como soporte de producción del valor sobre la base de la producción en serie de mercancías estandarizadas” (Coriat, 1979: 166-167).

Más allá de características comunes en las innovaciones que se presentan en el interior de los distintos modelos (sueco, japonés, italiano, alemán) para sustituir el fordismo-taylorismo, para algunos autores, no implicaría necesariamente un nuevo paradigma homogéneo y unificado. “Lo que parece caracterizar la situación actual es sobre todo la diversidad de experimentos, la variedad de trayectorias seguidas según las ramas, las empresas y los países” (Montero, 1996: 46). Lo que estaría sucediendo es la cristalización de un nuevo paradigma industrial, pero que podrá demorar aún muchos años o décadas para conformar un nuevo paradigma político-institucional, nacional o supranacional.

### **Las nuevas formas de producción y la educación. ¿Han penetrado en la educación los cambios de las formas de organización del trabajo?**

Así como en la organización del trabajo prima la diversidad y la heterogeneidad, sucede lo mismo en el ámbito educativo, en el discurso actual, sobre todo el que se impulsa desde las reformas educativas, está presente un lenguaje que utiliza la terminología de las nuevas formas de organización del trabajo, pero en las prácticas concretas existen una variedad de experiencias donde conviven principios, fondistas-tayloristas, burocráticos y del modelo flexible. Esto no implica que el discurso presente no vaya en camino a configurar las prácticas y que muchos elementos del nuevo modelo no intenten imponerse, sobre todos en los países latinoamericanos que tienen una larga tradición en aceptar las “recomendaciones” imposiciones de los Organismos Internacionales.

Fajnzylver (1992), citando a Omae, exhorta a no hacerse ilusiones sobre las posibilidades de mejorar la gestión empresarial si no se hace lo propio en el ámbito educativo. Argumenta que Japón ha tenido éxito en gestiones horizontales y flexibles, con alianzas, grupos de trabajo, control

de calidad, etc., porque estas actividades tienen un correlato en los valores que se inculcan en el ámbito educativo: el trabajo en equipo, el respeto a los valores del grupo en que se trabaja, la precisión, la concreción, la honestidad, elementos todos en los que se basa el éxito de la gestión empresarial. Por lo tanto, la eficiencia de las empresas no puede elevarse radicalmente con la sola introducción de prácticas de organización similares a las japonesas, si falta el correlato en el ámbito educativo.

Ese discurso está cobrando cada vez más fuerza y términos como “nueva gestión desregulada y flexible”, “trabajo en equipo”, “calidad total”, “autonomía”, “respeto a la diversidad”, son moneda corriente en el campo educativo, aunque no todos les van otorgando el mismo contenido. En los párrafos siguientes se tratará de descifrar el significado que estos términos adquieren en el discurso hegemónico.

**Nueva gestión:** Beltrán Llavador (s/f) sostiene que la reestructuración de los puestos de trabajo, según el llamado post-fordismo viene remodelando sutilmente el tratamiento de la organización escolar a través de la incorporación de teorizaciones como la micropolítica organizativa, cuyo foco y preocupación es mostrar que toda organización se reduce a un conjunto informe de grupúsculos enfrentados. Flexibilidad organizativa, nuevas tecnologías, incremento de la participación de los trabajadores en las decisiones relativas a la producción ¿es esto la autonomía de los centros? Para el autor este traspaso de la organización empresarial a la escolar lleva a la misma pseudo participación donde los docentes pueden tomar algunas decisiones sobre el funcionamiento interno de las escuelas pero no puede pronunciarse ni discutir los fines.

Una organización flexible que responda rápidamente, deberá obedecer a menos reglas, de allí las propuestas de desregulación, lo que implica el camino a la privatización, a las mínimas intervenciones del Estado en la dirección y control de servicios que había asumido tradicionalmente y que ahora quedan libradas a las fuerzas del mercado.

Estas nuevas formas de gestión, supuestamente autónomas y participativas, ocultan la nueva ingeniería política desplegada a través de la educación para el logro del control y disciplinamiento social. Se reemplaza el gobierno de la educación, que significa toma de decisiones compartidas, por gestión o gerenciamiento, concepto proveniente de la lógica empresarial, lo que significa el desplazamiento de lo político a lo técnico. La gestión deriva en procesos técnicos que se traducen en la eficiencia, la eficacia y la calidad medidas cuantitativamente, que aparentan neutralidad, pero que clausuran el debate ideológico sobre los fines, porque son los medios los que se transforman en fines.

La autogestión escolar en contextos neoconservadores está referida a la gestión de recursos, incluidos los recursos humanos, al mejor estilo empresarial y guiado claramente por la racionalidad instrumental. No es la autonomía para pensar, reflexionar, deliberar y confrontar en la búsqueda de una verdadera democratización de la educación.

**Trabajo en equipo:** Se habla de trabajo en equipo pero se piensa y se propaga la remuneración individual por rendimiento con incentivos por producción o por compromiso con la institución y con la tarea, lo que lleva cada vez más a un trabajo individualista y competitivo. El ideal hoy planteado para las instituciones educativas es el trabajo en equipo, desde el cual se deberían resolver los problemas, las dificultades, desconociendo que las mismos por lo general responden más a razones estructurales políticas y económicas y no a particularidades de las instituciones educativas. El equipo no debe plantear problemas debe resolverlos, debe ser eficiente, con voluntad colaborativa y disposición actitudinal para el trabajo, deben ser discretos “discutir menos” y hacer más.

**Autonomía:** La autonomía no tiene hoy el mismo significado que tenía hace algunas décadas. En los años 1970 y hasta mediados de los 80, la autonomía era reivindicada por los sectores progresistas como una vía para la construcción de un espacio democrático, buscándose también establecer una distancia entre el quehacer político-pedagógico de la escuela y el núcleo ideológico reaccionario instalado en el continente por las dictaduras. En la actualidad, la autonomía está vinculada a nuevas formas de control, que ya no es el tiempo de trabajo, sino el autocontrol o el control del grupo de trabajo sin que se pierda el control estatal en lo que se refiere a los fines como establecer los contenidos, pruebas de calidad de la enseñanza. La autonomía se reduce a la búsqueda de solución de problemas y a estrategias para buscar nuevas fuentes de financiamientos o de recursos. En realidad, se trata de un proceso que pretende conservar una presión constante entre autonomía y control, pero que tiende claramente a una regulación centralizada y a una ruptura con la responsabilidad del Estado. Los docentes cada vez más pierden su autonomía, son ejecutores de un saber experto que elaboraron otros e incluso llega a tal punto la desconfianza del trabajo que los docentes pueden realizar que hasta las sugerencias metodológicas, o sea, cómo debe realizar su trabajo está prescripto, cierto es también que las empresas editoriales, la desidia de algunos docentes, y la carga de trabajos no pedagógico que se le exigen han contribuido también para que eso ocurra.

**Respeto a la diversidad:** Tras el discurso del respeto a la diversidad se esconde el adecuarse a la demanda, al consumidor diversificado con

distinta capacidad de consumo. La sociedad no sólo muestra diversidad sino también desigualdades, que no es lo mismo y estas diferencias pueden ocultarse detrás del velo de la unidad en la diversidad. Detrás de la expresión “adaptación a la diversidad”, lo que en realidad se oculta es una adaptación a la desigualdad. Al respecto dice Giroux que a las prácticas pedagógicas que se derivan de este concepto de la diferencia y la diversidad cultural se las recubre con el lenguaje del pensamiento positivo, dado que “se incluyen estos conceptos dentro de un discurso y conjunto de prácticas que fomenten la armonía, la igualdad y el respeto en el interior de diversos grupos culturales y entre ellos. Tras este modelo de igualitarismo se halla una pedagogía cuyo objetivo, a la postre, es el de tomar estos distintos grupos culturales y tejerlos a manera de formar un tapiz ideológico que, de hecho, apoye a una tradición y forma de vida occidental dominante caracterizada por su supuesto respeto por la expresión de distintas tradiciones culturales, a la vez que ignora las relaciones asimétricas de poder dentro de las cuales funcionan las diferencias” (Giroux, 1994: 72). Este lenguaje positivo en torno a los conceptos de diferencia y diversidad se lo encuentra presente en las prácticas discursivas actuales. Las representaciones culturales de la diferencia, como la tensión y el conflicto, pasa a ser algo que puede ser resuelto a través del “diálogo racional”, durante las horas de clase, donde la diferencia ya no implica la posibilidad de ruptura, sino por el contrario se convierte en el lazo integrador de la sociedad, negándose el carácter estructural de las diferencias.

**Calidad:** es otro de los términos de moda en el lenguaje pedagógico. Pero, ¿cuándo hablamos de calidad en educación todos hablamos de lo mismo? Fernández Enguita al referirse al tema dice que la calidad se ha convertido en una consigna movilizadora, en un grito de guerra tras el cual aunar todos los esfuerzos; puede movilizar tras de sí a los profesores que quieren mejores salarios y más recursos y a los contribuyentes que desean conseguir el mismo resultado a un menor coste en la enseñanza, a los empleadores que quieren una fuerza de trabajo más disciplinada y a los estudiantes que reclaman mayor libertad y más conexiones con sus intereses, a los que desean reducir las diferencias escolares y a los que se proponen aumentar sus ventajas relativas (Fernández Enguita, 1990).

La polisemia del concepto de calidad, convoca a todos y a distintos sectores en la búsqueda de ella como el bien más preciado pero ¿de qué se está hablando cuando se habla de calidad?

Gentili afirma que la dinámica que anima a la retórica de la calidad es un “doble proceso de transposición”. El primer proceso es el desplazamiento

del problema de la democratización de la educación al problema de la calidad y el segundo proceso es el de la transferencia de los contenidos que caracterizan la discusión sobre calidad en el campo productivo hacia el campo de las políticas educativas y hacia el análisis de los procesos pedagógicos. El segundo proceso, el concepto de calidad proveniente de las prácticas empresariales, es transferido sin mediaciones hacia el campo educacional. Así las instituciones escolares deben ser pensadas y evaluadas, como si fueran empresas productivas. Se produce en ellas un tipo específico de mercancías (el conocimiento, el alumno escolarizado, el currículo) y, consecuentemente, sus prácticas deben ser sometidas a los mismos criterios de evaluación que se aplican en toda empresa dinámica, eficiente y flexible (Gentili, 1996). En este sentido cobra central importancia la función de la evaluación que permite corregir los procesos que sufren distorsiones negativas, estimular los procesos y desempeños positivos, redistribuir los recursos de modo de compensar las frecuentes disparidades que afectan la educación.

La calidad es concebida como un clasificador de las instituciones educativas en base a criterios cuantitativos y económicos, atravesadas por la lógica de premios y castigos que estimulan la productividad y la eficiencia. La educación como una mercancía más (las hay de todo tipo), quien más tenga, más y mejor mercancía podrá adquirir. La calidad en el mercado mundial quiere decir “excelencia”, y esta no es un derecho de todos sino “privilegio” de algunos. La educación puede tal vez pensarse para todos, la calidad no.

### **Las formas de organización del trabajo y la formación. ¿De las calificaciones a las competencias?**

Tanto el concepto de calificación como el de competencia son nociones polisémicas, cuya plasticidad se debe en parte a las diferencias o divergencias de puntos de vista y de intereses de las partes en presencia (Tanguy, 2001). Muchas veces estos conceptos son tomados como sinónimos o las definiciones de uno y otro dan cuenta de lo mismo. Lo cierto es que hasta la década de 1970 los estudios predominantes dentro de la sociología del trabajo era el de las calificaciones o descalificaciones.

Las calificaciones desde la visión de los neoclásicos eran definidas esencialmente como un capital humano movilizado por el trabajador en el proceso de trabajo, que incluye habilidades y conocimientos prácticos y teóricos, adquiridos formal o informalmente (Montero, 1996). Esta visión responde a la Teoría del Capital Humano, ámpliamente difundida

en América Latina con la promesa de desarrollo a través de la CEPAL y de la Alianza para el Progreso, que le otorgaba a la educación un papel fundamental en el crecimiento económico, se explica a través de dos métodos: el residual y el del cálculo de las tasas de retorno. La primera estima directamente el efecto de las inversiones en capital físico, compara las tasas de crecimiento resultantes con las reales de la economía, y al deducir de éstas queda un residuo que es atribuido a la formación de capital humano, el cual tiene un papel importante, no fácil de calcular, la educación formal. La segunda calcula los beneficios de la inversión educativa comparando los ingresos promedio de los individuos con diferentes niveles de escolarización, supone que a mayor inversión en educación, le corresponde mayores beneficios en los ingresos (Solari, 1977).

La tesis de descalificación es la que inicia Braverman, quien sostiene que el objetivo de taylorismo es mantener el control de los obreros, sacándoles su poder de decisión. Para ello, primero se disocia el proceso del trabajo de las habilidades de los trabajadores, segundo se separa concepción de ejecución, donde la mayoría de los trabajadores quedan reducidos a ejecutar las decisiones de la gerencia y tercero supone el uso del monopolio del conocimiento para controlar el trabajo y su ejecución (Finkel, 1994)

A continuación se transcribe los últimos párrafos del capítulo 20 sobre “Nota Final sobre la calificación en el trabajo” de Braverman. Aunque es extensa queda expresado su pensamiento:

“La expresión perfecta del concepto de calificación en la sociedad capitalista puede encontrarse en la escueta y directa sentencia de los primeros taylorianos quienes habían descubierto la gran verdad del capitalismo: que el obrero debe convertirse en un instrumento de trabajo en manos de capitalistas, pero aún no habían aprendido el arte de adornar, de ofuscar y confundir de esta cruda necesidad fomentada bajo la manera de la moderna sociología y administración de empresa... En la mente de los administradores patronales la instrucción del trabajador dentro de los mínimos requerimientos del capital es el secreto de las calificaciones en ascenso tan celebradas en los anales de la sociología industrial. El obrero puede seguir siendo una criatura sin conocimientos o capacidad, una mera ‘mano’ mediante la cual funciona el capital, a dicho obrero ya no se considera no calificado... Entrenar a un trabajador —escribió Frank Gilbreth— significa únicamente capacitarlo para realizar las instrucciones de su orden de trabajo. Una vez que ha hecho esto, su entrenamiento termina cualquiera sea su edad ¿no es ésta una descripción perfecta de la

masa de los empleos en la industria moderna, el comercio y las oficinas? (Braverman, 1975: 510-511).

Tanto uno como otro enfoque han recibido cuestionamientos que no serán ampliamente desarrollados aquí, simplemente se mencionan los más destacadas. Con respecto a la teoría del Capital Humano, una de las críticas más acentuada es la idea que ella impulsa es la creencia que el problema del subdesarrollo es la falta formación de recursos humanos y no el modelo productivo adoptado o impuesto. Con relación a la tesis de la descalificación, se destacan dos, el primero es la falsa concepción de que el control es lo que mueve al capitalismo y no lucro y, el segundo, tiene que ver con la visión reproductivista y pasiva del obrero ante el proceso de descalificación.

Es interesante la observación de Sara Morgenstein cuando señala, con relación al enfoque de los neo clásicos que “independientemente de la ideología y de los errores implícitos en aquellos enfoques, no se puede negar que concebían a la formación como un problema social, en cuya solución los poderes públicos asumían plena responsabilidad, por el contrario, en los discursos actuales tal compromiso está bastante recordado o, en el peor de los casos, intencionalmente diluido en una serie de agentes sociales, desde la familia o el individuo hasta la empresa privada” (Morgenstern 2000: 122).

Con las nuevas formas del trabajo se replantea el tipo de formación que transita desde las calificaciones hacia las competencias. Mientras que las calificaciones son un requerimiento objetivo del puesto, la competencia concierne más directamente al trabajador que ocupa ese puesto. Esa formación ya no es un problema social sino del individuo que debe buscar su propia “empleabilidad”, donde el progreso profesional ya no se basa en los puestos disponibles sino que debe instaurarse sobre la base de las competencias personales. La formación en competencias en el mundo de las empresas se efectúa en correlación con los cambios en la organización del trabajo y con la búsqueda de flexibilidad laboral en momentos de crisis de la sociedad salarial (Tanguy, 2001).

Araceli de Tezanos, sintetiza los aspectos claves de la posición de Spady quien define la competencia como los indicadores de un desempeño exitoso en los roles y actividades de la vida. Ser competente en un rol en la vida es crear la calidad de experiencia y éxito que se busca en el rol. Este éxito en el rol requiere adaptarse a las dificultades y manejar las circunstancias y demandas. Las competencias se conforman a través de la compleja integración y aplicación de varias capacidades. En la integración y aplicación de las capacidades que subyacen a la competencia están

reflejadas tanto habilidades manuales como cognitivas. Las competencias son el reflejo de lo que uno es, como de lo que uno puede hacer (Tezanos, 1992). Plantear las competencias desde el ejercicio exitoso de roles supone correr el eje del sujeto concreto al concepto abstracto de rol. Abstracción que se define desde necesidades y exigencias externas al sujeto mismo, y adscriptas a una descripción abstracta y aparentemente neutra del rol. Ser un sujeto integrado y exitoso depende del eficiente ejercicio del rol conformado desde contingencias externas.

Por otra parte Spady puntualiza los componentes esenciales cuya articulación permite construir una educación basada en competencias: a) las metas a alcanzar; b) las experiencias instruccionales que directamente reflejan esas metas; c) los aparatos de evaluación que representen la definición operacional de la meta. Las metas se definen en términos de ejercicio exitoso de roles y las competencias se reducen a algunos listados que poseen una mirada acerca de cuáles son los requisitos importantes, sin los que un estudiante no puede graduarse (Tezanos, 1992).

La formación en competencias sostiene la importancia de la formación de recursos humanos que puedan operar siguiendo una lógica pragmática que posibilite la solución de problemas, el empleo de tácticas creativas y de la iniciativa individual. Asimismo este despliegue de habilidades se torna imprescindible, según los panegiristas neoliberales, en el marco de la Sociedad de la Información, caracterizada como un escenario fluctuante en el que importa sobremanera el cultivo de habilidades que Jacques Delors clasificaba a partir de cuatro ámbitos: ser, saber, hacer y convivir.

### **A modo de reflexiones finales**

A lo largo de este trabajo se ha intentado presentar el debate en torno a las distintas formas de la organización del trabajo y su incidencia en el campo educativo.

La organización taylorista-fordista, que para algunos fue sólo una manera de organizar el trabajo en la fábrica y para otros, traspasó esa frontera y se convirtió en un modo de regulación social, predominó desde finales de la Segunda Guerra Mundial hasta la crisis de los años 1970. Permitió el florecimiento de la acumulación intensiva con un enorme aumento en la producción y creó las condiciones para el consumo de masas.

La forma de organización flexible se coloca como respuesta a la crisis de fordismo y cuenta con dispositivos de programación que simbolizan el nuevo orden mundial que se inicia a partir de la crisis de 1970. Las nuevas relaciones productivas que emergen de este nuevo ordenamiento mun-

dial exigen de los trabajadores altos niveles de eficiencia, de rentabilidad y de productividad. La productividad, más que basada en el desarrollo tecnológico, reposa en la desreglamentación laboral y en la flexibilización del trabajo que se traduce en una reestructuración de sus condiciones jurídicos-laborales para convertirse en una fuerza de trabajo precarizada y polivalente, y que está expuesta constantemente a perder sus derechos.

Si bien no se puede decir que las formas de organización del trabajo tuvieron una correlación directa en el campo educativo, la presencia de muchos conceptos y prácticas nos dan cuenta que tampoco estuvieron completamente ausentes.

Con el discurso fordista-taylorista se introducen en la educación el saber parcializado, los refuerzos positivos y negativos, el control individualizado de cada alumno, el rendimiento, determinadas maneras de selección y de formación.

El nuevo modelo se manifiesta en la educación a través de las exigencias de "flexibilidad y capacidad de adaptación", que deben tener las organizaciones escolares, los técnicos, directivos y docentes para poder ofrecer respuestas ante las contingencias imprevisibles, situaciones singulares o demandas de sus potenciales clientes. Se apoya en la hipótesis de que la mayor productividad depende de la existencia de un personal altamente cualificado, en el uso flexible de los recursos humanos, en la importancia en los grupos en la organización del trabajo y en la asignación de responsabilidades, en la participación colectiva, en la toma de decisiones, en la elevada moral y en la dedicación personal.

Sin duda, pareciera que existe una relación entre las formas de organización del trabajo y la educación: la educación ha hecho propio el discurso empresarial. Sin embargo, cabría preguntarse, ¿sólo los cambios en el modo de producción regulan la vida social y por lo tanto educativa, o existen otros factores políticos, económicos y sociales que configuran la transformación actual?

Octubre de 2008.

## Referencias bibliográficas

- Aglietta, M. (1979). *Regulación y crisis del capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Beltrán Llavador, F. (s/f). Desregulación escolar, organización y currículo. En: *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.
- Braverman, H. (1975). *Trabajo y capital monopolista*. México: Editorial Nuestro Tiempo.
- Coriat, B. (1979). *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, fordismo y la producción en masa*. Madrid: Siglo XXI .
- Fajnsylber, F. (1992). Educación y transformación productiva con equidad. *Revista de la CEPAL*. N° 47. Santiago de Chile.
- Fernández Enguita, M. (1990). El discurso de la calidad y la calidad del discurso. En: *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*. Madrid: Visor.
- Finkel, L. (1994). *La organización social del trabajo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gentili, P. (1996). Mentiras que parecen verdades: argumentos neoliberales sobre la crisis educativa. Ponencia presentada en *Congreso Internacional de Educación, Crisis y Utopías*. Buenos Aires.
- Giroux, H. (1994). Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Hirsch J. (1992): Fordismo y posfordismo. La crisis social actual y sus consecuencias. En: *Los estudios del Estado y la reestructuración capitalista*. Buenos Aires: Cuadernos del Sur.
- Montero, L. (1996). El recate de la calificación. *Herramientas para la transformación N° 1) Montevideo Cinterfor/OIT*. En: <http://www.cinterfor.org.uy>
- Morgenstern, S. (1990). Crisis de acumulación y respuesta educativa de la nueva derecha. *Revista Argentina de Educación, Año VIII, N° 14*. Buenos Aires.
- Morgenstern, S. (2000). La crisis de la sociedad salarial y las políticas de formación de la fuerza de trabajo. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo. Año 6, N° 11*. España
- Solari, A. (1977). Desarrollo y política educacional en América Latina. *Revista de la CEPAL Primer semestre 1977*.
- Tanguy, L. (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. En: <http://www.clacso.org> *Argentina*
- Tezanos, A. (1992). ¿La mercancía que se vende se llama...? desemple-

## fundamentos en humanidades

ño, competencia, resultados. Aportes para una reflexión crítica sobre la formación de educadores. Corporación de Promoción Universitaria. En: <http://www.cpu.cl/index.php?name=News&catid=&topic=6>

Varela, J. y Alvarez Uría, F. (1991) La escuela empresa: neotaylorismo y educación. En: Varela, J. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.