

LA POSICIÓN SOCIAL DE LOS DOCENTES: UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DEL ESTUDIO DE LOS DOCENTES DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES¹

THE SOCIAL POSITION OF TEACHERS: AN APPROACH BASED ON A STUDY ON TEACHERS IN THE CITY OF BUENOS AIRES

Ricardo Martín DONAIRE²

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo es intentar determinar si la actual posición social de los docentes en la estructura social argentina puede ser atribuida al resultado del desarrollo de un proceso de proletarianización. Para esto se analizan tanto las conceptualizaciones teóricas realizadas sobre este tipo de procesos, especialmente referidos a trabajadores intelectuales en general y docentes en particular, como las investigaciones sobre las condiciones de vida y de trabajo de los docentes en Argentina. A partir de estas fuentes se construyen una serie de hipótesis, las cuales son contrastadas con el análisis de datos sobre docentes de la Ciudad de Buenos Aires. Estos datos fueron recabados a partir de una encuesta a una muestra representativa realizada en el año 2007.

Palabras clave: Docentes. Posición social. Proletarianización.

ABSTRACT

The main objective of this paper is attempting to determine if the current social position of teachers in the social structure in Argentina can be attributed to the result of the development of a process

¹ El presente trabajo sintetiza los resultados de la tesis doctoral del mismo nombre, defendida en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires en abril de 2010. Para su realización, este proyecto contó con el apoyo de una beca de estudio del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, fue dirigido por el Prof. Nicolás Iñigo Carrera y co-dirigido por la Lic. Silvia Vázquez. El asiento del proyecto fue el Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

² Becario post-doctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina; Investigador del Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina y del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte. San José 2003 1ºG (C1136AAQ) Ciudad de Buenos Aires, Argentina. *E-mail:* <atociento@yahoo.com.ar>.

of proletarianization. To achieve this, both theoretical conceptualizations on proletarianization processes, particularly those related to scholars in general and to teachers in particular, and research on living and working conditions of teachers in Argentina are analyzed. From these sources, a set of hypotheses are built, which are contrasted with the analysis of data on teachers in the city of Buenos Aires. Data were collected from a survey applied in 2007 to a representative sample.

Key words: *Teachers. Social position. Proletarianization.*

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, los trabajadores intelectuales han sido conceptualizados en los estudios sobre la estructura social argentina como parte de las “clases medias” o de la “pequeña burguesía”, según la perspectiva teórica adoptada³. Sin embargo, las transformaciones producidas en las últimas décadas (popularizadas bajo las figuras de “crisis” o “reducción” de las “clases medias”)⁴, obligan a repensar esta caracterización. Particularmente porque estos procesos no han sido contradictorios con el mayor acceso de la población al sistema educativo formal, con el consecuente aumento del nivel educativo de la población y de la porción

de esta población que logra acceder y egresar de los niveles educativos medio y superior. Mientras que la estructura social se polariza, se expande el acceso de la población al sistema educativo⁵.

A la par, se ha producido un desarrollo importante de ramas de la actividad económica donde predomina el trabajo intelectual asalariado. Y, a la vez, aparecen y se desarrollan entre estos grupos de intelectuales formas de protesta y organización propias de los trabajadores asalariados, como son las huelgas y los sindicatos⁶.

Desde la mitad del siglo XX en adelante el de los docentes ha sido el grupo donde más parece haberse hecho visible este proceso⁷. Nos

³ Un breve repaso por las propuestas más significativas (Germani, 1987; Iñigo Carrera; Podestá, 1989; Torrado, 1994; Jorrot, 2000; Sautu *et al.*, 2007) muestra que, más allá de las especificidades, en todas ellas los docentes son categorizados como parte de una clase social (clase media, pequeña burguesía, estrato no manual, clase intermedia) diferente a aquella donde se ubica el grueso de los trabajadores asalariados (clases populares, clase obrera, proletariado y semiproletariado, estrato manual, clase trabajadora). Sólo en un análisis encontramos una advertencia respecto de la caracterización de parte de estos grupos como “proletaroides” (Germani, 1987, p.203) y en otro una referencia a un posible proceso de “proletarización” (Iñigo Carrera; Podestá, 1989, p.22).

⁴ Ligada en buena medida a la aparición de los llamados “nuevos pobres” (Minujin *et al.*, 1992).

⁵ Mientras que en 1960 sólo el 5,7% de la población mayor de 14 años había alcanzado el nivel secundario completo (es decir, el destinado en el sistema educativo argentino a los adolescentes entre los 13 y 18 años de edad) y sólo el 1,4% había completado el nivel superior, en 2001 ambas proporciones se elevan al 24,5% y 8,7% respectivamente (Iñigo, 2004).

⁶ Por caso, una estimación propia a partir de datos censales da cuenta de que ramas con un fuerte peso de trabajadores intelectuales asalariados como las de enseñanza, servicios sociales y salud, pasaron de representar en 1960 alrededor de un 14% de la población ocupada en ramas de la producción a un 36% en 2001 (Cavallieri; Donaire; Rosati, 2005). En el período 2002-2007, el 22% de los hechos de protesta realizados por asalariados ocupados involucró a personal de estas ramas (Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina, 2007).

⁷ Respecto de su peso en la estructura social, los docentes representaban en 2001 casi dos quintas partes de la población en ocupaciones profesionales y técnicas asalariadas. Respecto de su peso en la esfera de las relaciones políticas, hacia el año 2008 los afiliados a los cinco sindicatos docentes de jurisdicción nacional sumaban 454 mil afiliados (según el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 2001). Casi dos terceras partes de éstos correspondía a la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), la cual según datos oficiales era la tercera federación sindical del país en volumen de afiliados (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, 2008). Además, entre 1994 y 2008 los docentes protagonizaron poco más de una cuarta parte de las huelgas y medidas de fuerza producidas por asalariados ocupados (Fuente: Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina). Entre 1991 y 2005 la CTERA convocó a 34 huelgas nacionales docentes (Gindin, 2006, p.117).

encontramos aquí con una porción de trabajadores intelectuales que en el plano de las relaciones sociales objetivas se presenta como un grupo masivamente asalariado con un peso relativamente importante dentro de la estructura social, y que en el plano de las relaciones políticas se expresa sindicalmente como trabajadores asalariados en sus organizaciones y sus luchas. A primera vista, parece más o menos evidente que estos procesos estarían manifestando un proceso de transformación en la posición de este grupo en la estructura social. Y como hipótesis, que dicha transformación implicaría un pasaje desde posiciones no proletarias a proletarias, y por ende, podría ser caracterizado como un proceso de “proletarización”. Y sin embargo, sigue siendo común caracterizar a este grupo como parte de la “clase media”.

Asumiendo que estos fenómenos que se presentan en el plano de las relaciones políticas no son resultado de un proceso casual o arbitrario, para los estudios específicos sobre estructura social esto deja planteado un problema: ¿sobre qué transformaciones se ha asentado este proceso? ¿se ha producido o se está produciendo un proceso de transformación de la posición social de los docentes en la estructura social? Si es así, ¿puede ser caracterizado como un proceso de proletarización? ¿a partir de qué indicadores sería posible hacer observable este proceso?

La “proletarización” de los docentes en el debate teórico contemporáneo

Aunque la polémica respecto de la existencia de un proceso de proletarización de los trabajadores intelectuales se remonta a fines del siglo XIX, en la teoría social contemporánea los términos del debate aparecen planteados en

sus rasgos generales por dos enfoques surgidos a partir de la década del setenta del siglo XX:

1) La proletarización como “descalificación”⁸

Según esta corriente, el desarrollo del régimen capitalista implica un progresivo control del proceso de trabajo por parte del capital en pos de aumentar la capacidad de producir un excedente. La forma en que se presenta este proceso primeramente es la de la división técnica del trabajo, la cual crea el denominado “trabajo parcelario” mediante la ruptura del proceso integral de trabajo en numerosas y múltiples operaciones asignadas para su realización a diferentes obreros. Consecuencia de este proceso es la separación entre la concepción del proceso de trabajo, que queda a cargo de la dirección o gerencia, respecto de la ejecución, a la cual quedan relegados los trabajadores. Aplicada al trabajo docente, estos procedimientos de control técnico podrían verse en la proliferación de materiales educativos previamente elaborados, donde los objetivos, el proceso, el resultado y los criterios de evaluación no son definidos por los propios docentes. De esta manera, la planificación y la ejecución se separarían, y el docente quedaría transformado en un mero ‘ejecutor de procedimientos’, procedimientos concebidos por otros. Este proceso de “descalificación” tendería a asimilar a los docentes con la clase trabajadora.

2) La proletarización “ideológica”⁹

Según este enfoque, los trabajadores intelectuales no habrían sido sometidos aún a un proceso de pérdida de control sobre los procedimientos (al cual se denomina como “proletarización técnica”, y que correspondería al proceso descrito anteriormente como

⁸ Los elementos generales de esta tesis aparecen planteados en Braverman (1987). Su aplicación al caso específico de los docentes puede encontrarse en Apple (1994), Lawn y Ozga (1988) y Martínez Bonafé (1998), entre otros.

⁹ El desarrollo de esta tesis para los trabajadores profesionales asalariados en general fueron planteados originariamente por Derber (1982). Su aplicación al caso específico de los docentes puede encontrarse en Contreras Domingo (1997) y Jimenez Jaen (1988), entre otros.

“descalificación”). Pero sí habrían sufrido una profunda “proletarización ideológica”, la cual supondría una pérdida de control sobre los fines del propio trabajo. Mientras que la proletarización técnica supone la subordinación de los trabajadores a un plan técnico de producción en cuya creación no tienen participación, la proletarización ideológica se refiere a la pérdida de control sobre los objetivos y propósitos sociales para los cuales el propio trabajo está orientado. Sin embargo, esta pérdida de control no habría producido disconformidad masiva o rebelión, sino una respuesta acomodaticia, como consecuencia de la cual los trabajadores intelectuales se mantendrían diferenciados del resto de los trabajadores. Este tipo de proletarización se desarrollaría entre los docentes bajo la forma de pérdida del sentido ético y de desorientación ideológica, la resistencia a la cual podría asumir la forma de una defensa de los privilegios de los que han gozado históricamente como trabajadores intelectuales frente al resto de los trabajadores.

De estas dos corrientes surgen claras hipótesis, aunque contrapuestas:

a) por un lado, la proletarización implicaría, según la perspectiva, o bien una pérdida del control sobre los procedimientos o bien sobre los fines del trabajo,

b) por otro, la proletarización se expresaría en la esfera de la organización y la conciencia, según la perspectiva, o como un proceso de creciente asimilación de los intelectuales a la clase obrera, o por el contrario, como un proceso de diferenciación.

Las investigaciones sobre la docencia como trabajo asalariado en Argentina

¿Cómo se ha intentado dar cuenta de estos fenómenos para el caso de los docentes

en Argentina? ¿se han constatado o refutado algunas de estas hipótesis?

Un repaso por los estudios que han abordado esta temática muestra que muy pocos se remiten específicamente a la cuestión de la posición en la estructura social (Llomovate, 1995). Un primer grupo de investigaciones propone el abordaje de la docencia como trabajo, a partir de lo cual se intenta generalmente describir un perfil socio-laboral de los docentes en la actualidad. Como parte de dicho perfil, en la mayor parte de ellos se alude a una caracterización de su posición social, aunque generalmente de manera tangencial, ya que no constituye su objetivo central (Ezpeleta, 1991; Narodowski; Narodowski, 1988; Braslavsky; Birgin, 1995; Birgin, 1999; Batallán, 2007; Tenti Fanfani, 2005). Otros estudios se han abocado también a analizar el trabajo docente pero en relación a las condiciones y el medio ambiente en el que se desarrolla y los riesgos para la salud y enfermedades laborales asociadas (Mendizábal, 1995; Martínez; Valles; Kohen, 1997; Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, 2001). Existen también algunos trabajos, generalmente basados en datos provenientes de censos y de encuestas de hogares, que intentan dar cuenta de la situación de la docencia en el mercado de trabajo (Marshall, 1999; Dirié; Oiberman, 1999, 2001, 2007; Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, 2007; Morgade *et al.*, 2008). Por último, otra forma de aproximación a la cuestión ha sido el estudio enfocado en los estudiantes que se forman para ser docentes (Davini & Alliaud, 1995; Pineau *et al.*, 2003).

La mayor parte de estos estudios caracteriza a los docentes como parte de la “clase media”, aunque en general no se define a qué conceptualización de clase se remite a través de dicha caracterización¹⁰. En algunos casos se hace referencia a una parte perteneciente a la “clase media pobre”, otras veces se caracteriza al conjunto como “nuevos pobres”.

¹⁰ Sabido es que el significado de la expresión “clase media” es difuso y variable (tal como señala Gramsci, 1997, p177). Específicamente en Argentina, investigaciones recientes han revelado que la generalización de su uso se produjo recién a partir de mediados del siglo XX (Garguin, 2007; Adamovsky, 2009).

Sin embargo, a la par, buena parte de las investigaciones reseñadas se propone analizar la docencia en cuanto trabajo asalariado. Para esto se analizan rasgos que adquiere la docencia, los cuales la asimilarían eventualmente a otros trabajos asalariados. Estos rasgos resultarían de la degradación de la posición social de los docentes, en términos generales, resultado del deterioro tanto de sus condiciones de vida (bajo la forma del empobrecimiento) como de sus condiciones de trabajo (bajo la forma de la precarización laboral). Sería, entonces, este deterioro expresión de un movimiento de una parte o del conjunto de los docentes hacia las capas “pobres” o “bajas” de la “clase media”. Pero ¿cómo se explica que la personificación como trabajadores asalariados sea resultado del progresivo empobrecimiento? Este desarrollo no aparece explicitado, salvo que se asuma algún tipo de presupuesto implícito de correspondencia o solapamiento entre las personificaciones del pobre y del trabajador.

Además, aunque buena parte de estas investigaciones específicas sobre docentes señala la contraposición entre su carácter como profesionales, funcionarios o expertos y su carácter como trabajadores asalariados, en la mayor parte no se retoman los desarrollos propuestos por las teorías de la proletarización, por lo que el análisis del desenvolvimiento de este proceso queda reemplazado por el análisis de distintos aspectos del proceso de empobrecimiento. De ahí que la caracterización de los docentes como “clase media” no aparezca como problema y que, en todo caso, la polémica gire más bien respecto a su ubicación o no entre las capas pobres de la misma. Tal vez por esta razón, el uso que se ha generalizado del concepto de proletarización remite no tanto a un proceso con rasgos específicos sino a una manera más de denominar a las formas generales en que se presenta el empobrecimiento, ya se trate de la

degradación de las condiciones de vida o de trabajo.

Proletarización y pauperización

Resulta en este punto pertinente recuperar la perspectiva clásica que distingue entre proletarización y pauperización¹¹.

Según esta perspectiva, el proceso de proletarización constituye una de las tendencias inherentes al desarrollo de la sociedad capitalista y remite precisamente a la transformación cualitativa de una masa de población de no proletaria a proletaria. El resultado de esta tendencia es el crecimiento de aquella porción de la población que se encuentra expropiada de sus condiciones materiales de existencia y que se ve obligada a recurrir a la venta de su capacidad de trabajar (su fuerza de trabajo) para acceder a sus medios de vida, logre o no realizar dicha venta.

Este proceso no debe ser confundido con el proceso de pauperización, el cual remite a una transformación cuantitativa en relación con la posibilidad de acceso a la magnitud de la masa de medios de vida considerados socialmente necesarios para la reproducción de las condiciones de existencia de una determinada capa social como tal¹². En este sentido, estas magnitudes varían respecto de qué capa social se trate y, por ende, la “pobreza” difiere cualitativamente según clase social. Para la clase propietaria significa una pérdida de capacidad para apropiarse del producto de trabajo ajeno en el proceso productivo y su reducción a la pequeña propiedad basada en el trabajo propio que apenas permite la propia subsistencia y reproducción como propietario. Para la clase no propietaria implica la imposibilidad de vender la propia fuerza de trabajo al precio considerado socialmente normal (incluyendo aquí a quienes no pueden venderla en absoluto).

¹¹ Perspectiva de la que, por otra parte, se proponen como continuadoras tanto la corriente de la “descalificación” como la de la “proletarización ideológica”. En este apartado nos basamos principalmente en el desarrollo expuesto en Marx (1986: Capítulo XXIII: “La ley general de la acumulación capitalista”).

¹² Por esta razón, la condición de proletario no necesariamente coincide con la de pobre (Marx, 1986: p.521).

La pauperización profundiza el carácter contradictorio de los pequeños propietarios, acicateando los intereses que los enfrentan al gran capital en contra de sus diversos mecanismos de explotación, pero a la par exacerbando sus intereses vinculados a la defensa de su derecho a la propiedad¹³. La proletarización, en cambio, implica la disociación entre la propiedad y los productores. La caída de los proletarios en el pauperismo expresa la imposibilidad de vender, completa o parcialmente, su fuerza de trabajo (Marx, 1986, p.545).

La pauperización implica entonces un cambio respecto a la capa dentro de una misma clase social a la que pertenece una parte de la población, desde las más acomodadas a las más pobres. La proletarización implica un cambio de clase social, desde la clase propietaria hacia la proletaria¹³. En relación a los medios de vida, el carácter proletario no implica necesariamente entonces pobreza en términos absolutos: puesto que para determinadas capas de proletarios sus condiciones de vida pueden ser en algunos casos superiores a las capas pobres de la pequeña burguesía.

Respecto de la cuestión que nos atañe, entonces, el problema consiste precisamente en poder distinguir el proceso de proletarización respecto del de pauperización, evitando reducir el primero al segundo, para el análisis específico de la transformación de la posición social de los intelectuales en general y de los docentes en particular.

El caso estudiado: los docentes de la Ciudad de Buenos Aires

Para poder constatar hasta qué punto la situación actual en que se encuentran los

docentes es resultado de un proceso de proletarización y poner a prueba las diferentes hipótesis que se han planteado respecto de dicho proceso, elegimos como universo de análisis a los docentes de la Ciudad de Buenos Aires. Elegimos esta ciudad en tanto que constituye un centro urbano con un alto peso en términos absolutos de la población dedicada a la docencia¹⁴, y donde el alto grado de desarrollo de la división del trabajo contribuye a la presencia de múltiples ocupaciones de carácter intelectual bajo la forma asalariada, siendo la docencia una más entre ellas¹⁵. Esta situación, es decir, la existencia de un mercado ampliamente desarrollado para este tipo de ocupaciones, donde la docencia puede resultar “un trabajo más” entre otros, se presenta como un ámbito propicio para el desarrollo de un proceso de proletarización. Más aún considerando que se trata de una población netamente urbana que forma parte de la estructura económico-social donde se verifica un mayor desarrollo del régimen capitalista en relación a otras regiones del país (Iñigo Carrera; Podestá; Cotarelo, 1999).

A todo esto debe sumarse el hecho de que dentro de un marco geográfico acotado es posible abarcar a una masa relativamente grande de docentes en situaciones relativamente heterogéneas, dado el importante desarrollo de la educación en todos sus niveles, especialmente el primario y el secundario, y de la enseñanza privada (la cual en esta ciudad tiene un peso similar al de la educación pública)¹⁶. Esta presencia de establecimientos escolares bajo la forma de empresas privadas también permite suponer condiciones propicias para un posible proceso de proletarización.

¹³ En la teoría clásica son numerosas las referencias a este doble carácter y cómo afecta a pequeños campesinos, pequeños comerciantes o pequeños fabricantes. Por caso en referencia a los campesinos (Marx, 1985, p.111).

¹⁴ Según el Censo Nacional de Docentes de 2004, la Ciudad de Buenos Aires era la segunda jurisdicción del país en cantidad de docentes asalariados (74 328), luego de la Provincia de Buenos Aires.

¹⁵ Mientras que en 2001 en la Ciudad de Buenos Aires los docentes asalariados representaban menos de una quinta parte de la población ocupada como profesional y técnica, en el total del país era apenas inferior a un tercio.

¹⁶ En el sistema educativo argentino (regido actualmente por la Ley de Educación Nacional del año 2006) existen cuatro niveles de enseñanza: inicial, primario, secundario y superior. En la Ciudad de Buenos Aires, el nivel de educación primario es el tramo de la educación obligatoria al que concurren los estudiantes de 6 a 12 años de edad. El nivel secundario es también obligatorio y a él concurren los estudiantes desde 13 a 17 ó 18 años, según la modalidad. Según datos del Censo Nacional de Docentes realizado en 2004, un 40% de los docentes de la Ciudad corresponde al nivel primario y otro 39% al nivel secundario. A la par, el 46% de los docentes de educación común corresponden al sector privado.

Por estas razones, seleccionamos la Ciudad de Buenos Aires para poner a prueba las diferentes hipótesis sobre la situación actual de los docentes como resultado de posibles procesos de transformación en su posición social. Según lo expuesto hasta aquí, estos procesos se sintetizarían en lo siguiente: por un lado, según los distintos estudios sobre la docencia como trabajo asalariado en Argentina, existirían elementos, por lo menos para una parte de los docentes, referidos a una situación resultante de una degradación o pauperización (bajo la forma de precarización, empobrecimiento, etc.) de las condiciones de trabajo y de vida. Sin embargo, por otro lado, según las teorías contemporáneas sobre la proletarianización, la existencia de dicho proceso implicaría: en el plano de la percepción, según la perspectiva teórica, o bien una proximidad o bien una distancia respecto de la clase trabajadora; y, en el plano del proceso de trabajo, la existencia de elementos que indicarían, también según la perspectiva teórica, o bien una pérdida del control sobre los procedimientos o bien sobre los fines del trabajo.

Estas hipótesis se relacionan entonces con cuatro grandes dimensiones de análisis: a) condiciones de vida, b) condiciones de trabajo, c) proceso de trabajo y d) percepción. Mediante la utilización de una encuesta como instrumento de recolección, elaboramos diferentes indicadores que permitieran construir observables referidos a dichas dimensiones con el objetivo de contrastar las diferentes hipótesis. Esta encuesta fue aplicada en el año 2007 a una muestra de

docentes de los niveles primario y secundario con cargos frente a alumnos en establecimientos de gestión pública y privada de educación común de la Ciudad de Buenos Aires. La muestra representativa (estratificada según nivel de enseñanza y sector de gestión) estuvo compuesta por 395 casos seleccionados aleatoriamente en dos etapas: primero, las unidades educativas, y luego los docentes que trabajaban en ellas. Los resultados fueron posteriormente ponderados según el peso de cada estrato.

Resultados

Sintetizamos a continuación algunos de los resultados obtenidos:

a) Condiciones de vida:

Aunque existe una fuerte presencia de grupos tradicionalmente considerados como parte de la pequeña burguesía acomodada atendiendo a la pertenencia social de los docentes¹⁷ (alrededor de dos terceras partes tiene vinculación con esta capa social en su hogar de origen o actual)¹⁸, es posible observar también que aproximadamente la mitad (48%) de los hogares donde habitan actualmente los docentes tiene ingresos familiares totales y per cápita menores a los de una familia obrera acomodada¹⁹. A la par como mínimo un 58%

¹⁷ El alto peso de la pequeña burguesía acomodada se corresponde con los rasgos propios de la estructura social de la Ciudad, que se caracteriza precisamente por ser la jurisdicción donde esta capa alcanza su mayor peso relativo en comparación con el total del país: casi 29,6% frente a 16,5% en 2001 (Donaire; Rosati, en prensa).

¹⁸ Se realizaron tres mediciones a partir de las ocupaciones de: el jefe del hogar de origen, el jefe del hogar actual y del cónyuge/pareja actual del encuestado. Para aproximarnos al análisis de los grupos sociales de origen, tomamos como referencia el instrumento teórico-metodológico desarrollado por Iñigo Carrera Y Podestá (1989). Según este instrumento, forman parte de la pequeña burguesía acomodada tanto pequeños y medianos patrones como intelectuales independientes o asalariados.

¹⁹ Puesto que generalmente buena parte de los cuadros políticos e intelectuales del gran capital suelen atribuir a los docentes condiciones laborales "de privilegio" respecto del resto de los asalariados, para establecer un parámetro de comparación utilizamos como aproximación el promedio de los ingresos familiares y per cápita de los hogares donde residen trabajadores de calificación operativa asalariados registrados (con descuento jubilatorio y derecho a indemnización) del sector privado. La fuente de información utilizada para establecer este promedio fue la Encuesta Anual de Hogares 2007, relevamiento estadístico oficial que abarca la población residente en hogares particulares de la Ciudad de Buenos Aires.

depende exclusivamente de alguna forma de ingreso salarial para su reproducción²⁰.

b) Condiciones de trabajo:

A pesar de la existencia - referida en múltiples trabajos e investigaciones -, de elementos que tienden a la precarización contractual del trabajo, principalmente bajo las formas de la restricción al derecho a la seguridad previsional y la limitación del período estipulado para la realización del trabajo²¹, las relaciones absolutamente o parcialmente precarias (sin acceso total o parcial a los derechos de régimen jubilatorio como asalariados ni estabilidad contractual) son formas con escaso peso relativo en la Ciudad²². Más bien, el desarrollo de la explotación de la enseñanza en manos privadas parece ser la forma dominante en que el desarrollo capitalista ha creado una situación que erosiona los regímenes normativos específicos atribuidos a la docencia, especialmente las restricciones en la designación y remoción de los docentes del sector público, no tanto bajo la forma de una "precariedad" absoluta sino mediante su asimilación parcial a los regímenes que rigen la libre contratación del asalariado en general.

En nuestra medición, como mínimo el 41% de los docentes trabajan exclusivamente en el sector privado²³.

c) Proceso de trabajo:

Los problemas en el proceso de trabajo, donde los docentes manifiestan explícitamente la inexistencia de posibilidad de resolución a su alcance o alguna forma de adaptación individual a la situación o simplemente la evasión (principalmente mediante la renuncia), no parecen estar delimitados necesariamente por el hecho de que se pongan en juego en ellos el control o bien sobre procedimientos o bien sobre fines en el proceso de trabajo. Este tipo de respuestas aumenta en los casos en que se trata de problemas referidos al trabajo educativo del docente en articulación con el establecimiento escolar como unidad del proceso general de enseñanza. El 75% de los docentes que señalan algún problema de estas características en el proceso de trabajo no encuentra forma de modificar la situación (o debe recurrir a las jerarquías superiores para intentar resolverla). En cambio, cuando se trata de problemas referidos al trabajo educativo acotado a la tarea integral y específica del docente en relación a

²⁰ No se incluye en esta proporción a los hogares donde se presentan salarios provenientes de funciones directivas como fuente de ingreso. Distinguimos este tipo de salarios en cuanto que dicha forma no necesariamente expresa el precio de fuerza de trabajo, sino que puede estar encubriendo una parte de trabajo excedente o plusvalía (Marx, 1987, p.366). Si se incluye este grupo, la proporción de hogares docentes que dependen exclusivamente de un ingreso salarial asciende a más del 70%.

²¹ Ajustándonos al uso que se le da en la bibliografía sobre la temática, aquí utilizaremos el concepto de "precariedad" en este sentido restringido a lo contractual, dejando de lado otros usos asociados al deterioro del medio ambiente de trabajo y de la salud de los trabajadores. Respecto del concepto de "precariedad" en general, ver Pok y Lorenzetti (2007); respecto de su análisis particular para el trabajo docente, ver Ivanier *et al.* (2004a y b).

²² Aproximadamente el 5% de los docentes están excluidos en forma absoluta de ambos derechos (según estimación a partir del Censo Nacional de Población de 2001) y, entre el resto, como mínimo el 80% (según estimación a partir del Censo Nacional de Docentes de 2004) accede a alguna de las figuras jurídicas regladas por los denominados "estatutos docentes", normativas que datan de mediados del siglo XX y que establecen un régimen jubilatorio propio y regímenes de designación y remoción específicas (diferentes de las atribuidas a los asalariados en general).

²³ En contraposición, los docentes que revisten bajo la categoría de "titulares" en el sector público son los que alcanzan la forma de mayor estabilidad en tanto funcionariado estatal: acceden a sus cargos mediante concurso y orden de mérito y sólo pueden ser removidos mediante sumarios. Sin embargo, en nuestra medición, los docentes que ejercen exclusivamente como titulares en el sector público no alcanzan el 20%, y considerando incluso a quienes combinan este tipo de designaciones con otras, esta proporción no llega al 40%.

sus alumnos, este tipo de respuestas no llega al 25%²⁴.

d) Percepción:

La amplia mayoría de los docentes consideró que los problemas e intereses de los docentes y los de la clase trabajadora son parecidos o muy parecidos (86%). Entre los restantes, quienes consideraron que, además de ser diferentes, se encuentran enfrentados, la proporción fue insignificante (1%). Por otra parte, el 58% de los docentes resaltó que los intereses y problemas de la clase trabajadora eran semejantes a los propios, fundamentando dicha semejanza en características relativas a que ambos son trabajadores asalariados²⁵.

En síntesis, encontramos para una parte significativa de los docentes elementos resultantes de un proceso de asimilación de las condiciones de vida y de trabajo a las de las capas más acomodadas de la clase trabajadora. En el plano del proceso de trabajo, encontramos elementos que indican pérdida de control del proceso de trabajo pero no necesariamente vinculados a procedimientos o a fines. Finalmente, en el plano de la percepción encontramos evidencias que descartan claramente las consecuencias esperadas por la hipótesis de la proletarización "ideológica". En conjunto, ni los resultados obtenidos en el análisis de las dimensiones relativas al proceso de trabajo ni aquellos relativos a la percepción son explicados por los obtenidos en las

dimensiones respectivas a condiciones de trabajo y de vida²⁶.

CONCLUSIONES

Encontramos elementos específicos atribuibles a un proceso de proletarización, junto con otros atribuibles a un proceso de degradación en las condiciones de vida y de trabajo, aunque el primero tiene una especificidad que no resulta reducible inmediatamente al segundo. En este sentido, se confirma la diferenciación clásica entre proletarización y pauperización.

Los resultados expuestos parecen mostrar además que el debate respecto de si lo que se produce es una proletarización "técnica" o "ideológica", en el sentido de pérdida de control sobre procedimientos o fines, pierde gran parte de su sentido si no se incorpora al análisis la esfera de la división del trabajo a la que corresponden tales procedimientos y fines.

Cuando distinguimos entre dichas esferas, se vuelve evidente que mientras que la organización de procedimientos y fines de la enseñanza como ocupación específica se le presenta al docente, dentro de ciertos márgenes, dentro del ámbito de su control, la organización de procedimientos y fines de la enseñanza como rama de la actividad social se presenta como algo que escapa a su alcance.

De esta manera, mientras que el docente puede administrar de forma más laxa o más

²⁴ La forma de abordaje de esta dimensión fue la siguiente: seleccionamos cuatro situaciones problemáticas posibles en el proceso de trabajo definidas en términos generales. En todos los casos se solicitó a los encuestados que respondieran: si tuvo que enfrentar alguna de ellas alguna vez y, en los casos en que alguna de esas situaciones hubiera sucedido, se pidió que describiera cuál había sido el problema concreto y cómo intentó resolverlo. Dos de estos problemas se relacionaban con los procedimientos y dos con los fines del proceso de trabajo. Al interior de cada uno de estos grupos, uno de los problemas aludía al trabajo educativo como tarea específica del docente y otro a la enseñanza como rama de actividad socialmente organizada. Los porcentajes señalados en el texto corresponden a los docentes que manifestaron haber detectado alguno de estos problemas. Las proporciones correspondientes al total de docentes son 50% y 20%, respectivamente.

²⁵ En contraste con quienes fundamentaban dicha semejanza en, por un lado, el hecho de compartir los mismos problemas, intereses o aspiraciones que cualquier individuo en general o, por otro, en el hecho de constituir una parte determinada de la sociedad a la que se considera desfavorecida en algún sentido, particularmente, en sus condiciones de vida, la necesidad de trabajar y de luchar para obtenerlas, pero que no aparecían relacionadas con la condición de asalariado sino, más bien, con la de pertenecer a la masa del pueblo.

²⁶ Tal es lo que surge al menos como primer resultado del análisis bivariado.

estricta un sistema de sanciones (ya sea el establecido o una alternativa informal al mismo), no puede determinar en general el régimen establecido, sus instancias, etc. Puede controlar la decisión respecto de qué estudiantes se promocionan o no, pero el régimen que regula dicha promoción, el sistema de calificaciones, el número de instancias establecidas, etc. escapa de sus manos. Puede decidir quién debe repetir la cursada del grado o del año de estudio, pero el régimen graduado se le presenta como ya establecido. Mientras que el docente controla el tiempo que dedica a los contenidos de su asignatura (incluyendo algunos, descartando otros tantos, priorizando unos sobre otros), escapa a su control el tiempo asignado a su materia en la currícula. Y así como puede determinar ciertos objetivos pedagógicos, no puede impedir que el sistema educativo (en parte o en su conjunto) se reorienta hacia funciones más bien asistenciales o empresariales antes que pedagógicas.

En principio, no se observa que esta pérdida de control afecte a los fines pero no a los procedimientos, como sostiene la teoría de la "proletarización ideológica"²⁷. Pero tampoco se observa que dicha pérdida de control se asiente en la separación entre concepción y ejecución, de manera tal que los docentes queden expropiados de la primera y relegados a la segunda, como sostienen los partidarios de la teoría de la "descalificación" como hipótesis para explicar la proletarización del trabajo docente. En parte porque en la educación no se observa que la división del trabajo introduzca entre los docentes una parcelación de las tareas que los haya convertido en trabajadores parcelarios en sentido pleno. No parece existir un cambio real en el contenido del proceso de trabajo en el sentido de una efectiva "descomposición del oficio", esto es, una parcelación de tareas que destruya la enseñanza como "oficio"

propio del docente. Ciertamente es que en la escuela se verifica una división del trabajo entre docentes (sea por asignaturas o grados), pero en ningún caso dicha división supone una parcelación del "oficio", más bien se trata de la yuxtaposición de varios individuos realizando el mismo "oficio" de enseñar. De ahí, que las categorías utilizadas para explicar las transformaciones en el trabajo docente a partir de la tesis de la "descalificación" resulten muchas veces forzadas y dejen abierto un flanco débil a sus críticos.

No obstante, lo que sí parece verificarse es la existencia de características relativas a la forma general de la cooperación (de la cual la división técnica del trabajo es una modalidad especial): esto es, la coordinación y reunión de trabajadores con arreglo a un plan, enlazados en un proceso de producción²⁸. La característica propia de esta forma, que a su vez la distingue del trabajo del artesanado, es que tanto la fuerza de trabajo (a través de la compensación de las divergencias individuales en una fuerza media de trabajo), los instrumentos de producción (a través de su empleo colectivo) y la fuerza productiva (a través de la generación de una fuerza de masa superior a la sumatoria de fuerzas individuales) adquieren un carácter social. Sin embargo, este carácter social se desarrolla bajo una forma capitalista, puesto que el mando del capital se vuelve condición indispensable del propio proceso de trabajo combinado, cuyas funciones generales de dirección, vigilancia y enlace se convierten en funciones del capital. En cuanto a su contenido, la coordinación se les presenta a los trabajadores como un poder ajeno, idealmente como plan y prácticamente como autoridad del capitalista, y en cuanto a su forma, como una dirección despótica.

Efectivamente, es posible observar que el proceso de trabajo en la enseñanza presenta algunos elementos característicos de la cooperación simple, puesto que tanto la fuerza

²⁷ Respecto de esta teoría, parecen quedar descartadas además las consecuencias de cooptación capitalista y diferenciación respecto de la clase trabajadora. Por el contrario, como hemos visto, se hacen presentes en la percepción de los docentes elementos de asimilación a esa clase, los cuales no hacen más que confirmar el proceso de creciente sindicalización y tendencia a la unidad en la organización y la lucha con la clase obrera ocurrido desde la segunda mitad del siglo XX.

²⁸ El desarrollo del concepto de "cooperación" sintetiza lo expuesto en Marx (1986: Capítulo XI).

de trabajo, los medios de producción y la fuerza productiva van adquiriendo históricamente un carácter social, que en Argentina surge como resultado de un proceso histórico, no de carácter reciente, sino cuyo origen se remonta al proceso de asalarización de los docentes producido a lo largo del siglo XIX y que parece alcanzar su culminación en la primera parte del siglo XX²⁹. A través de este proceso la enseñanza, particularmente la elemental, deja de ser una ocupación mayoritariamente libre ejercida por particulares que ofrecían sus servicios en el mercado y que dictaban clases en forma domiciliaria (la forma tal vez más cercana a lo que se denomina como "oficio" docente); y pasa a imponerse la forma asalarizada, en establecimientos privados y públicos pero con un rápido desarrollo y predominio de estos últimos. Se observa además la transformación de la escala, medida según el promedio de docentes que trabajan en los establecimientos. Para el nivel primario, por caso, este promedio era de 1,7 en 1880, y crece lentamente hasta alcanzar 5,5 cincuenta años más tarde, para ubicarse a partir

de 1980 por encima de los diez docentes por establecimiento primario. Lo que no significa que desde un comienzo no existieran establecimientos grandes, sino que no eran éstos los socialmente predominantes (Donaire, 2009, p.92).

En este sentido, ya hacia fines de siglo XIX y principios del XX se sentaron en Argentina las bases de la organización del sistema educativo en cuanto que rama de producción socialmente organizada, es decir, en contraposición a su existencia como una masa de numerosos pequeños productores individuales. De esta manera se va constituyendo una organización colectiva del proceso de trabajo: en la primaria, estructurada en grupos graduados y secuenciados de estudiantes a cargo de sucesivos docentes; y en la secundaria, también en forma graduada y secuenciada pero donde distintos docentes dictan distintas asignaturas simultáneamente a un mismo grupo escolar.

Se constituye efectivamente una fuerza productiva social, característica de la coope-

²⁹ En un estudio previo hemos intentado un esbozo sistemático sobre la evolución histórica en Argentina de la situación de los docentes de los niveles primario y secundario (Donaire, 2009).

En el caso de los maestros primarios es posible observar su evolución en tres grandes etapas. La primera, donde la enseñanza de las primeras letras aparece como ocupación libre, se desarrolló desde los orígenes de la colonia hasta finales del siglo XIX y principios del XX, cuando desaparecieron las condiciones sociales que permitían el ejercicio generalizado de esta actividad en forma independiente. La segunda etapa se produjo con la creciente asalarización, la cual, aunque ya aparece embrionariamente a comienzos del siglo XIX, recién se generaliza hacia fines de ese mismo siglo y se hace masiva a principios del siglo XX. El análisis del desarrollo de este proceso de asalarización permite observar hasta qué punto la relación salarial no constituye por sí misma un indicador inmediato de un proceso plenamente desarrollado de proletarianización: en un primer momento, la asalarización de fines del siglo XIX parece haber constituido a los docentes argentinos más bien como parte de la pequeña burguesía bajo la forma de un selecto funcionariado estatal. Recién con la masificación de estas relaciones salariales (proceso articulado con la creciente transformación del trabajo en un proceso colectivo) fue posible que se fueran creando determinadas condiciones (restricción del ejercicio independiente y generación de una masa de reserva) para que la situación anterior empezara a entrar en crisis y que comenzaran entonces a descomponerse las relaciones sociales que constituían a los docentes como parte de la pequeña burguesía. Aunque algunos aspectos de este proceso ya se advierten en la primera parte del siglo XX, recién a mediados de ese siglo parecen marcar claramente el comienzo de una tercera etapa, cuando las propias condiciones de estandarización desarrolladas en la etapa previa comienzan a consolidar la subordinación de estos trabajadores, a la par que se generan las condiciones para la explotación capitalista de la enseñanza (bajo la forma de empresas escolares privadas).

En el caso de los profesores secundarios, aunque en sus orígenes difiere de los maestros primarios, posteriormente ha seguido un curso similar. En sus comienzos en la época colonial aparece más ligado a posiciones de la alta intelectualidad religiosa o universitaria como enseñanza preparatoria de los estudios superiores. Durante el siglo XIX se generaliza como formación para estudios específicos bajo la forma de ocupación libre e incluso asalarizada, a veces a cargo del mismo personal dedicado a las cátedras universitarias. El desarrollo de la forma asalarizada para el Estado desde mediados del siglo XIX tampoco parece haber alterado este origen elitista. Esta primera etapa parece haber entrado en crisis a comienzos del siglo XX con los primeros intentos de estandarización de la formación y la creciente, aunque lenta, masificación. Durante este mismo período parece haberse producido también la creciente asimilación de la enseñanza media como extensión de la enseñanza primaria y su escisión definitiva respecto de la universidad. Estas condiciones son las que permitieron la confluencia con los procesos que se desarrollan en la docencia primaria desde mediados de siglo XX.

ración, que supera la sumatoria de fuerzas individuales, cuyo resultado se pone de manifiesto en el constante aumento de la masa de población escolarizada como producto de esta organización. Resultado que seguramente no podría haberse alcanzado o sólo podría haber sido alcanzado en un período mucho más largo de haber persistido la organización de la rama como un conjunto de procesos de trabajo desperdigados e independientes.

Puesto que el empleo combinado del colectivo de docentes se produce una vez que ellos han sido contratados en forma individual, la fuerza productiva desarrollada por este trabajador colectivo se presenta como una fuerza extraña a los propios trabajadores. Se produce el desarrollo de la concentración de las funciones de dirección, vigilancia y enlace propios de la cooperación simple. La coordinación se les presenta a los trabajadores como un poder ajeno, idealmente como plan y prácticamente como autoridad externa, que adopta la forma de un cuerpo de oficiales de supervisión y dirección. La inspección escolar como instrumento administrativo para la vigilancia del proceso educativo se va desarrollando a la par que se desarrolla la docencia bajo la forma salarial³⁰.

Entanto la cooperación simple no modifica esencialmente el proceso real de producción sino que deja intacto el modo de trabajo preexistente, no supone una supeditación real del obrero al capitalista. Más bien se corresponde con la denominada *supeditación (o subordinación) formal*³¹, bajo la cual las modificaciones no alteran el carácter del proceso de trabajo sino que lo vuelven más continuo, vigilado, ordenado, etc.³².

Características de la subordinación formal son: a) la relación puramente monetaria entre apropiador y productor de plus-trabajo. No existen relaciones de subordinación política previas socialmente fijadas entre ambos. b) las condiciones objetivas de trabajo (medios de producción) y las condiciones subjetivas de trabajo (medios de subsistencia) se le enfrentan al productor como capital, como monopolizadas por el adquirente de su capacidad de trabajo.

Sin embargo, la forma de asalariado público que adopta la mayor parte de la docencia en Argentina a principios del siglo XX está ligada a la conformación de un cuerpo de funcionarios de Estado, lo cual introduce al menos dos importantes mediaciones en el desarrollo del proceso de subordinación formal:

³⁰ Sin embargo, este proceso se ha desarrollado en el caso argentino a través de ciertas mediaciones, puesto que, mientras que el alto mando es ejercido por los funcionarios políticos a cargo de los ministerios, secretarías y oficinas públicas relacionadas con la administración, coordinación, planificación y dirección del sistema educativo en su conjunto, el acceso a las funciones de dirección de los establecimientos escolares (por lo menos en el caso de los establecimientos públicos) se ha constituido históricamente en Argentina como culminación del escalafón y el sistema de ascensos que conforma la misma carrera docente. Lo cual obviamente no significa que los docentes ejerzan como tales, inmediata y colectivamente, la dirección de los establecimientos, pero sí que la forma despótica no aparezca plenamente desarrollada. Estas mediaciones tienden a disolverse a medida que el capital privado comienza a explotar el proceso de producción de enseñanza.

³¹ El desarrollo del concepto de "subordinación formal" sintetiza lo expuesto en Marx (1997b: 54 y ss.).

³² Tal vez por esta razón, en tanto el proceso mismo de trabajo no ha sido transformado realmente sino que ha sido subsumido formalmente por el régimen propio del capital, el trabajo de los docentes se presente a buena parte de ellos (y también a buena parte de los teóricos que intentan describir dicho proceso de trabajo) como un "oficio" con cierto grado de autonomía. En realidad esta "autonomía" es aparente, desde el momento mismo en que la relación salarial implica supeditación y no independencia. La apariencia de autonomía puede estar asentada, en parte, en el hecho de que el régimen propio del capital ha subordinado formalmente un proceso laboral pre-existente. Por otra parte, esto no significa que dicho proceso laboral haya permanecido inmutable, sino más bien que las transformaciones introducidas en el mismo no pueden tomarse como indicadores de un pasaje pleno desde la forma de la subordinación formal a la real. En todo caso, dichas transformaciones podrían ser analizadas como indicadores de los diferentes grados a través de los que se ha desarrollado la subordinación formal. En este marco deberían investigarse las modificaciones producidas en Argentina en las décadas del sesenta y setenta del siglo XX a partir de la introducción del denominado planeamiento educativo.

1) La mediación de relaciones de subordinación políticas:

En este sentido, no se trata de una relación estrictamente monetaria entre comprador y vendedor, sino que la relación entre ambos presenta elementos de subordinación política. El comprador en este intercambio, el Estado, no busca originariamente tanto comprar una determinada capacidad productora de valores de uso como recompensar un determinado servicio cuyo contenido es una determinada función pública. Históricamente, en sus primeras expresiones, el salario del docente no es la forma que asume la compra-venta de fuerza de trabajo, sino el pago del servicio de un funcionario público. Desde la perspectiva del capital, se trata entonces de intercambio de renta (mayoritariamente pública) por un servicio. Ése es el contenido de esta relación que aparece bajo la forma del salario³³. Ciertamente es que, a partir de la relación salarial, aparecen embrionariamente los intereses propios del trabajador asalariado, pero es el propio desarrollo histórico el que los transforma, a partir de cierto momento, en los intereses predominantes. Es el propio desarrollo histórico del capitalismo el que tiende a disolver y descomponer estas relaciones, a “desacralizarlas”, según la expresión clásica; llevando progresivamente a la determinación económica del precio de este servicio, en un principio a su costo de producción y posteriormente al costo de producción de los individuos que los producen³⁴.

2) La mediación de relaciones de producción no inmediatamente capitalistas:

En tanto el proceso de producción de enseñanza a cargo de asalariados públicos no es asiento de un proceso de valorización de capital; fundamentalmente, porque no hay plusvalía que se realice en la circulación. El resultado del proceso de producción no es una mercancía a ser vendida en el mercado por quien contrata al docente (a diferencia de lo que sí ocurre en las modernas empresas educativas privadas). Por ende, no hay producción de plusvalor en la enseñanza pública gratuita. Desde la perspectiva capitalista, la educación pública no es productiva, no produce capital, sino que constituye un gasto de renta pública en tanto plusvalía producida en otras ramas de la producción y apropiada por el Estado principalmente bajo la forma de impuestos.

Sin embargo, si como hemos señalado en el punto anterior, el desarrollo histórico ha llegado al punto de someter el pago de estos servicios a un precio determinado, no ya ni arbitrariamente ni por su costo de producción, sino por el costo de producción del individuo que lo produce, entonces la relación salarial ya no encubriría la venta de servicios como mercancías sino la venta misma de fuerza de trabajo, y por ende, existiría entonces efectivamente una diferencia entre el tiempo de trabajo necesario para la producción de un determinado servicio y el tiempo necesario para la producción de los trabajadores que lo producen. Puesto que

³³ De ahí que la naturaleza de dicho servicio se haya planteado bajo formas ideológicas que connotan relaciones de clara subordinación política, ya sea bajo la forma del “apostolado” o de la “milicia civil”. Y de la misma manera, la determinación del precio de este servicio y los intereses en conflicto en la puja por dicha determinación aparece, por una parte, desde el Estado, como la necesidad de abaratar el pago de funcionarios públicos de rango inferior (de allí las políticas de promoción de la docencia femenina, el sistemático retaceo del pago en tiempo y forma, etc.) y por la otra, desde el propio cuerpo docente, como la necesidad de jerarquizar el estatuto de dichas funciones (de ahí el reclamo por un estatuto similar al de las fuerzas armadas, el rechazo del sistema prebendario de acceso a la docencia, etc.). El predominio de estas relaciones, los intereses que determinan y las luchas ligadas a los mismos marcan toda una etapa de la historia de la constitución de la docencia en Argentina, desde fines de siglo XIX hasta mediados del siglo XX (ver Ascolani, 1999 y Balduzzi y Vázquez, 2000).

³⁴ Según la conceptualización sobre los productores de servicios expuesta en Marx (1997a, p.429).

correspondería a este último el precio pagado por el empleador, existiría pues un remanente de tiempo de trabajo impago, que aunque no represente plusvalor, sí constituiría plustrabajo³⁵. Este será el caso si el salario docente representa un pago, ya no por su servicio, sino por su capacidad de enseñar.

Y, aunque esta masa de plustrabajo no representa valorización de capital en manos del Estado, sí representa ahorro de renta pública. En este sentido, aparecen las constricciones propias del régimen capitalista, aunque en forma mediada. De hecho, el desarrollo de la educación a cargo de empresas privadas, es decir como asiento de valorización de capital, que en Argentina comienza a desarrollarse desde mediados del siglo XX, tal vez sea un indicador de que el régimen capitalista ha alcanzado un grado de desarrollo tal que se hayan generado (o estén en proceso de hacerlo, puesto que esta forma no ha alcanzado a ser la predominante y, en buena parte, se reproduce a partir del subsidio estatal³⁶) las condiciones necesarias para la explotación productiva (en el sentido capitalista) de la educación como rama de producción, y por ende, se haya constituido una fuerza de trabajo docente.

El desarrollo del proceso de empobrecimiento bajo las formas de la degradación de las condiciones de vida o de las condiciones de trabajo colaboraría en parte en la erosión de los obstáculos presentados por ambas mediaciones analizadas, en función de la reducción de estas relaciones a su determinación económica y a su conformación bajo la forma plena de compra-venta de fuerza de trabajo. Es en este punto que empobrecimiento y proletari-

zación pueden encontrarse articulados. Sin embargo, conocer hasta qué punto los docentes asalariados ya no se encuentran vendiendo un servicio sino fuerza de trabajo, implicaría un estudio específico que logre cuantificar y distinguir entre las porciones en que la jornada de trabajo de los docentes se divide en trabajo necesario y excedente para poder aproximarnos a un conocimiento de la presencia y magnitud del plustrabajo generado en el proceso de trabajo.

De todas formas, el análisis hasta aquí expuesto permite afirmar: 1) la existencia efectiva de un proceso de proletarianización, 2) que dicho proceso no es reducible, aunque se encuentre articulado, a un proceso de empobrecimiento, 3) que esta proletarianización se encuentra desarrollada en sus fases aún embrionarias bajo la forma del régimen de la cooperación, 4) que este proceso embrionario se corresponde con un desarrollo de la subordinación formal del trabajo al capital sometido a mediaciones resultantes de la conformación histórica de los docentes como funcionarios asalariados mayoritariamente estatales, 5) pero que, aunque embrionario, este proceso se encuentra desarrollado en un grado suficiente como para generar las formas de expresión política de los docentes en tanto trabajadores asalariados.

REFERENCIAS

- ADAMOVSKY, E. *Historia de la clase media Argentina: apogeo y decadencia de una ilusión*, 1919-2003. Buenos Aires: Editorial Planeta, 2009.
- APPLE, M. *Educación y poder*. Barcelona: Paidós, 1994. (Temas de Educación).

³⁵ Aplicamos aquí el razonamiento desarrollado por Marx respecto de la producción bajo la forma asalariada a cargo del estado pero sin realización de plusvalor en la circulación (Marx, 1997a, p.23).

³⁶ En el año 2003 alrededor de dos terceras partes de las unidades educativas privadas primarias y secundarias de la Ciudad de Buenos Aires recibían algún tipo de subvención estatal para cubrir los salarios del personal docente. En el total del país, esta proporción era similar en la secundaria y algo menor al 50% en la primaria (Fuente: Relevamiento Anual 2003. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación). Debemos recordar que la Ciudad de Buenos Aires, donde aproximadamente la mitad de los docentes trabajan en establecimientos privados, es la jurisdicción donde este fenómeno aparece más desarrollado. Para el conjunto del país, dicha proporción no llega a una cuarta parte, aunque se observa un claro crecimiento en las últimas décadas (desde un 17% a un 24% entre 1980 y 2001 según estimaciones a partir de datos censales).

ARGENTINA. MINISTERIO DE TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL. Temas de trabajo. *Boletín Electrónico del Ministerio*, v.1, n.34, 2002. Disponible en: <http://www.trabajo.gov.ar/downloads/temas_trabajo/temasdetrabajo34.pdf>. fecha de consulta: marzo 2009.

ARGENTINA. MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL. *Base de datos sindicales*. 2001. Disponible en: <<http://www.trabajo.gov.ar/left/sindicales/bases.htm>>. fecha de consulta: marzo 2003.

ASCOLANI, A. ¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916/1943). In: Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 1999. p. 87-102. (Anuario, n.2).

BALDUZZI, J; VÁZQUEZ, S. *De apóstoles a trabajadores: luchas por la unidad sindical docente, 1957-1973*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, 2000.

BATALLÁN, G. *Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

BIRGIN, A. *El trabajo de enseñar: entre la vocación y el mercado, las nuevas reglas de juego*. Buenos Aires: Troquel Educación, 1999.

BRASLAVSKY, C.; BIRGIN, A. ¿Quiénes enseñan hoy en la Argentina?. In: TIRAMONTI, G., BRASLAVSKY, C.; FILMUS, D. (Compiladores). *Las transformaciones de la educación en 10 años de democracia*, FLACSO Educación -, Buenos Aires: Tesis Grupo Editorial Norma, 1995. p.65-106.

BRAVERMAN, H. *Trabajo y capital monopolista*, México: Editorial Nuestro Tiempo, 1987.

CAVALLERI, S., DONAIRE, R.; ROSATI, G. Evolución de la distribución de población según la división del trabajo social, 1960-2001. In: PIMSA Documentos y Comunicaciones 2005, Documento de Trabajo Nº 51. Buenos Aires: Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina, 2005. p.8-35.

CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (2001). *Consulta nacional docente: la educación argentina. ¿Qué dicen los maestros?* Disponible

en: <<http://www.ctera.org.ar/educación/consulta.htm>>. Fecha de consulta: abr. 2004.

CONTRERAS DOMINGO, J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

DAVINI, M.C.; ALLIAUD, A. *Los maestros del siglo XX: un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1995.

DERBER, C. *Professionals as workers: mental labor in advanced capitalism*. Massachussets: G. K. Hall and Co. Boston, 1982.

DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA. El perfil de los docentes en la Argentina. Análisis realizado en base a datos del Censo Nacional de Docentes 2004, Buenos Aires: [s.n], 2007. (Temas de Educación, Boletín DINIECE, n.4).

DIRIÉ, C., OIBERMAN, I. *La inserción laboral de los docentes en la Argentina*. Buenos Aires: Dirección Red Federal de Información Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1999. (Serie Estudios Especiales, Documento n.2).

DIRIÉ, C.; OIBERMAN, I. La profesión docente en el mercado de trabajo actual. *Estudios del Trabajo, Revista de la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo*, Buenos Aires, n.22, segundo semestre, p.61-92, 2001.

DIRIÉ, C.; OIBERMAN, I. La creciente importancia de la actividad docente en el mercado de trabajo argentino. *Estudios del Trabajo, Revista de la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo*, Buenos Aires, n.33, p.33-65, primer semestre, 2007.

DONAIRE, R. *La clase social de los docentes: condiciones de vida y de trabajo en Argentina desde la colonia hasta nuestros días*. Buenos Aires: Ediciones CTERA, 2009. (Serie Formación y Trabajo Docente, n.2).

DONAIRE, R.; ROSATI, G. Estructuras económico sociales concretas que constituyen la formación económica de la Argentina (1980-2001). In: IÑIGO CARRERA, N. (Dir.). *Análisis de una relación de fuerzas sociales objetiva: Argentina, 1960-2001*. Buenos Aires: en prensa.

- EZPELETA, J. *Escuelas y maestros: condiciones del trabajo docente en Argentina*. Santiago, Chile: Unesco, 1991.
- GARGUIN, E. El tardío descubrimiento de la clase media en Argentina. *Nuevo Topo: Revista de Historia y Pensamiento Crítico*, Buenos Aires, p.85-108, septiembre/octubre 2007.
- GERMANI, G. *Estructura social de la Argentina: análisis estadístico*, dimensión Argentina. Buenos Aires: Ediciones Solar, 1987.
- GINDIN, J. *Sindicalismo docente e Estado: as práticas sindicais do magisterio no México, Brasil e Argentina*. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- GRAMSCI, A. *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1997.
- IÑIGO, L. Extensión de la escolaridad promedio en la Argentina: ¿producción de atributos productivos de la fuerza de trabajo? In: CONGRESO INTERNACIONAL DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, 1., 2004, Buenos Aires. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2004.
- IÑIGO CARRERA, N.; PODESTÁ, J. *Análisis de una relación de fuerzas sociales objetiva: caracterización de los grupos sociales fundamentales en la Argentina actual*. Buenos Aires: Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales, 1989. (Cuadernos de CICSoc, Serie Estudios, n.46).
- IÑIGO CARRERA, N.; PODESTÁ, J.; COTARELO, M.C. Las estructuras económico-sociales concretas que constituyen la formación económica de la Argentina. *PIMSA Documentos y Comunicaciones*, Buenos Aires, v.3, n.3, p.37-81, 1999.
- IVANIER, A.; JAIMOVICH, A.; MIGLIAVACCA, A.; PASMANIK, Y.; SAFORCADA, M.F. *Reformas neoliberales, condiciones laborales y estatutos docentes*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación, 2004a. (Cuaderno de Trabajo, n.37).
- IVANIER, A.; JAIMOVICH, A.; MIGLIAVACCA, A.; PASMANIK, Y.; SAFORCADA, M.F. *¿Qué regulan los Estatutos Docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación, 2004b. (Cuaderno de Trabajo, n.46).
- JIMÉNEZ JAEN, M. Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación: elementos para una crítica de la teoría de la proletarianización. *Revista de Educación*, Madrid, n.285, Enero-Abril, p.231-245, 1988.
- JORRAT, J.R. *Estratificación social y movilidad: un estudio del área metropolitana de Buenos Aires*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 2000. (Serie Estudios sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad, n.1).
- LAWN, M.; OZGA, J. ¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores. *Revista de Educación*, Madrid, n.285, Enero-Abril, p.191-215, 1988.
- LLOMOVATE, S. Estado del arte sobre condiciones laborales docentes en Argentina. In: FRIGERIO, G. et al. *El sistema educativo como ámbito laboral*. Buenos Aires: Secretaría de Ciencia y Técnica, 1995. p.149-168. (Colección CEA - CBC, Programa del Área de Investigación sobre Trabajo y Empleo - PAITE).
- MARSHALL, A. *El empleo en el sector educativo*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1999. (Serie Estudios Especiales, Documento n.1, Dirección Red Federal de Información Educativa).
- MARTÍNEZ, D.; VALLES, I.; KOHEN, J. *Salud y trabajo docente: tramas del malestar en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1997.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *Trabajar en la escuela: profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila Editores, 1998.
- MARX, C. *El capital: crítica de la economía política*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986. Tomo 1.
- MARX, C. *El capital: crítica de la economía política*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987. Tomo 3.
- MARX, K. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*. México: Siglo XXI Editores, 1997a. Tomo 1. (Biblioteca del Pensamiento Socialista).

MARX, K. *El capital*. México: Siglo XXI Editores, 1997b. Libro I, Capítulo VI (inédito): resultados del proceso inmediato de producción. (Biblioteca del Pensamiento Socialista).

MARX, K. Las luchas de clases en Francia de 1848 a 1850. In: TRABAJO asalariado y capital. Barcelona: Planeta Agostini, 1985. p.37-134.

MENDIZÁBAL, N. *Condiciones de trabajo y salud de los docentes primarios de la Provincia de Buenos Aires*. In: FRIGERIO, G. et al. *El sistema educativo como ámbito laboral*. Buenos Aires: Secretaría de Ciencia y Técnica, 1995. p. 97-146. (Colección CEA - CBC, Programa del Área de Investigación sobre Trabajo y Empleo -PAITE).

MINUJIN, A. et al. *Cuesta abajo: los nuevos pobres, efectos de la crisis en la sociedad Argentina*. Buenos Aires: UNICEF, 1992.

MORGAGE, G. et al. (Coord.). La condición docente: una expresión de la desigualdad social y educativa. Nivel medio-Polimodal en la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y ESTADÍSTICA EDUCATIVA: PROBLEMAS Y DESAFÍOS PARA GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, 1-2 septiembre 2008, Buenos Aires. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República, 2008.

NARODOWSKI, M.; NARODOWSKI, P. *La crisis laboral docente*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1988. (Biblioteca Política Argentina, n. 232).

PINEAU, P., et al. *Docentes con raros peinados nuevos: el perfil de los estudiantes de primer año*

de las carreras de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires. In: I ENCUENTRO DE FORMADORES-AS DE DOCENTES DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: EXPERIENCIAS Y PERSPECTIVAS, Buenos Aires, 30 octubre al 1° noviembre 2003. Disponible en: <<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/publicaciones>>. Fecha de consulta: marzo de 2007.

POK, C.; LORENZETTI, A. El abordaje conceptual-metodológica de la informalidad. *Revista Lavboratorio*, Buenos Aires, v.8, n.20, p.5-15, Verano-Otoño 2007.

PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL MOVIMIENTO DE LA SOCIEDAD ARGENTINA. Los hechos de rebelión en Argentina, 2002-2007. Buenos Aires: PIMSA Documentos y Comunicaciones, 2007. p.228-237.

SAUTU, R., et al. *La construcción de un esquema de clases a partir de datos secundarios*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2007. (Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Sociología, Documento de Cátedra II.4, mimeo).

TENTI FANFANI, E. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

TORRADO, S. *Estructura social de la Argentina: 1945 - 1983*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1994.

Recebido em 22/4/2010 e aceito para publicação em 29/6/2010.