

La posición social de los docentes, ¿empobrecidos o proletarizados?

Dr. Ricardo Donaire

Doctor en Ciencias Sociales (UBA)

Investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
con asiento en el Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad
Argentina (PIMSA)

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 53



Universidad de
SanAndrés

La posición social de los docentes, ¿empobrecidos o proletarizados?

Dr. Ricardo Donaire

Doctor en Ciencias Sociales (UBA)
Investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y
Técnicas, con asiento en el Programa de Investigación sobre el Movimiento de la
Sociedad Argentina (PIMSA)



DOCUMENTO DE TRABAJO N° 53

Universidad de
San Andrés

Conferencia pronunciada el 15 de noviembre de 2014 en el ámbito del SEMINARIO
PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

Marzo de 2016

SERIE "DOCUMENTO DE TRABAJO"
ESCUELA DE EDUCACIÓN
Universidad de San Andrés.

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman
Responsable de edición: Lic. Lucía Vogelfang

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés
Vito Dumas 284
(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires
lvogelfang@udesa.edu.ar

ISSN 1852-2572

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723
Impreso en Argentina - Printed in Argentina
Primera edición: Marzo de 2016



Universidad de
SanAndrés

SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La Serie “Documento de Trabajo” difunde conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación y del Doctorado en Educación.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan fundamentalmente investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, se encuentran egresados del Doctorado de la Escuela con sus trabajos de tesis terminados.



Universidad de
San Andrés



Universidad de
San Andrés

Quiero agradecer la invitación para participar del seminario. No es habitual poder exponer y charlar sobre cuestiones que tengan que ver con metodología, que -para mí- es una de las partes más interesantes de la investigación. Desde que empecé la carrera de Sociología y decidí ser investigador, una parte de mis inquietudes siempre fue cómo tratar de relacionar problemas y cuestiones conceptuales teóricas: definir un campo, un referente empírico, construir los observables, las preguntas y tratar de ver la realidad a partir de esas nociones, que al principio parecen muy abstractas. Esa es la parte más creativa, después viene la parte de los resultados -que puede o no ser exitosa-, pero esa parte creativa para mí es una de las más atractivas que tiene la Sociología.

Me presento: soy Ricardo Donaire, investigador del CONICET y sociólogo. La investigación sobre la que voy a exponer fue mi tesis doctoral, defendida en la Universidad de Buenos Aires, y realizada con beca del CONICET y con asiento en el Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”, el centro de investigación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). En aquel momento y actualmente, formo parte del Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina (PIMSA) en el área de estructura social, donde empezó esta investigación.

No soy del campo de la Educación, soy sociólogo, y mi campo de investigación tampoco es la Sociología de la Educación. Suelo ser un bicho raro en estos temas, porque entro a ellos desde el área de la estructura social. Uno de los campos de problemas que estudia el centro de investigación en el que participo son las transformaciones recientes -en un sentido histórico, en los últimos 30 o 40 años- en la estructura social de la Argentina: la estructura de clases.

Cuando me incorporé al Centro, los primeros debates que tuve con mi director, Nicolás Iñigo Carrera -que también fue mi director de tesis-, fueron acerca de la actualización para los años 1991-2001 de los datos de una investigación que él había hecho junto con Jorge Podestá sobre la estructura social argentina entre los años 60 y los años 80. Eso derivó hacia una discusión respecto de la

clasificación de los distintos grupos en términos de clases sociales. Una de las cosas que me llamaba la atención en la clasificación que presentaban Nicolás y Jorge –la cual distinguía principalmente entre proletariado y burguesía, y esta última, entre sus distintas capas: gran burguesía, pequeña burguesía acomodada y pequeña burguesía pobre- era que los profesionales, los docentes y todas las ocupaciones relacionadas con funciones intelectuales, estaban agrupadas como parte de la pequeña burguesía acomodada. Para mí era casi parte del sentido común pensar que los docentes son trabajadores, entonces ¿por qué agruparlos en una clase social distinta a aquella en la que está la mayoría de la clase obrera? Eso llamó mi atención y esa inquietud fue, por decirlo así, mi contexto del descubrimiento. Insistí mucho a Nicolás con este tema: por qué y cómo agruparlos así, más aún si se trata de grupos que se organizan en sindicatos y se reivindican como trabajadores. Hasta que Nicolás finalmente me sugirió que tomara eso como hipótesis y, en todo caso, intentara contrastarla. Así se sembró la semilla para comenzar la investigación.

Al poco de andar, me di cuenta de que efectivamente esa inquietud -que había aparecido como una inquietud personal- coincidía con un problema de la realidad social. Porque lo que planteaban Nicolás y Jorge en su investigación era - y es todavía- una caracterización bastante común en las investigaciones sobre estructura social argentina. Es decir, que todos estos grupos -según las categorías teóricas de la que se parta- son agrupados en la clase media, en la pequeña burguesía y, en general, en las capas superiores o acomodadas de esa clase media o pequeña burguesía. Esto aparece así ya desde las investigaciones de Gino Germani en adelante. Por tanto, no era solamente algo propio de esta investigación o de esta línea teórica en particular, sino algo en lo que coincidían las distintas investigaciones sobre la estructura social argentina. A la vez, en el campo de la realidad política y social este tema estaba plenamente instalado y, al integrarme al trabajo en el Instituto “Marina Vilte” de la CTERA, se me hizo más patente. La idea del docente como trabajador obviamente estaba instalada desde hacía tiempo entre los propios cuadros sindicales y las organizaciones de los docentes. De hecho la Confederación se llama “Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina”.

Cuando la investigación progresó supe que ese nombre, esa mención a los “trabajadores” en la denominación de la organización, había sido resultado de un arduo debate entre todas las entidades que constituyeron la confederación inicialmente en la década del setenta. No había surgido por casualidad, sino que era parte de una reivindicación propia de una parte de esos mismos trabajadores. Por otro lado, las organizaciones sindicales, no solo la CTERA, sino otras como la UDA, la AMET y en general todos los grandes sindicatos docentes nacionales, han tendido a coincidir con el resto del movimiento obrero en sus organizaciones,

formando parte de las distintas centrales sindicales. Es decir, para los propios docentes a través de sus cuadros sindicales y para los cuadros sindicales del resto del movimiento obrero, está planteada esta noción del docente como trabajador. Noción que también aparece, de otra manera, entre las organizaciones empresariales a través de sus cuadros intelectuales, que plantean el debate sobre el estatuto del docente en términos de, si los docentes son un trabajador más, por qué tendrían que tener un estatuto especial. Obviamente las posturas son encontradas, pero lo que quiero resaltar es que, en todos estos grandes actores sociales, tanto del movimiento obrero como de los empresarios, está presente la idea de los docentes como trabajadores. ¡Los únicos que parecía que no nos habíamos percatado éramos los investigadores sociales! Todo eso fue conduciendo esa inquietud –en un principio, supuestamente personal- ligada a una cuestión casi técnica o clasificatoria, hacia un problema social mucho más amplio, y permitió que se asentara y desarrollara como problema de investigación.

Otra de las cuestiones sobre esta noción que estaba socialmente muy presente -y sigue presente hasta hoy- era el debate acerca de la huelga como forma de lucha entre los trabajadores de la educación y acerca de la persistencia del conflicto docente en términos de su peso en la lucha social desde, como mínimo, hace treinta años. Desde los años 1980 en adelante, por lo menos entre un 20 y 25% de las huelgas en el país tienen como protagonistas a los docentes. Este fenómeno tiene una persistencia que atraviesa las coyunturas, los gobiernos, tal o cual dirigente o tal o cual conducción de los sindicatos. Es decir, hay algo persistente en la sociedad que muestra la existencia de un fenómeno social.

Al comenzar a abordar esa problemática social pude observar que el trasfondo era, efectivamente, la existencia de un cambio muy grande, no solo en torno de los docentes, sino también de todos los grupos que podríamos llamar de “carácter intelectual” en la Argentina, cuyo volumen poblacional había crecido mucho en los últimos 30-40 años. Sobre todo, habían crecido mayoritariamente dentro de este grupo las ocupaciones asalariadas en la educación, en la salud pública y en los servicios sociales. Ese crecimiento coincidía en el tiempo con una expansión en el sistema educativo, sobre todo en la educación media y superior. A la par, esa expansión del sistema educativo, de la población que accede a ese sistema educativo, y por ende, de la posibilidad de reunir las condiciones para acceder a ejercer ocupaciones y funciones intelectuales, coincidía con una fuerte polarización social en los últimos 40 años.

En la esfera política esto se expresaba en alguno de los aspectos que mencioné anteriormente: el peso que van adquiriendo los sindicatos y las huelgas entre estos grupos de trabajadores, sobre todo en aquellos que en su mayoría ejercen su ocupación como asalariados. En ese sentido, el caso de los docentes era, en cierto sentido, muy representativo, porque dentro de las ocupaciones

intelectuales en la Argentina, los docentes son el principal grupo, reúnen alrededor del 30% de ellas. Otros grupos representativos son los de las ocupaciones de salud y sanidad (médicos, paramédicos, etc.), las ocupaciones de la gestión administrativa (contadores, abogados, etc.) y las relacionadas con la producción (ingeniero civil, informático, arquitecto, etc.). A todas estas ocupaciones nos referimos cuando hablamos en general de los profesionales, intelectuales y similares, los que en las investigaciones sobre estructura social son, como decíamos antes, asimilados a la pequeña burguesía o a la clase media. Dentro del conjunto de la pequeña burguesía, estos intelectuales representaban en 1960 alrededor del 30%, mientras que en 2001 eran casi el 60%, según la clasificación de la cual partimos. O sea, que se produce un cambio cualitativo en esa pequeña burguesía. Sus elementos característicos en 1960 eran los pequeños y medianos patrones, pero hacia 2001, hay un cambio de composición y esos pequeños y medianos patrones caen a menos de la mitad, debido en parte al crecimiento de las funciones intelectuales asalariadas. Efectivamente, hay entonces un cambio en la estructura social por detrás de esto.

Y, como señalamos, los docentes constituyen el principal grupo entre las ocupaciones intelectuales. Entonces, cuando abordamos a los docentes, estamos dando cuenta de una porción importante de los trabajadores intelectuales. Y además, una característica particular de este grupo es que alrededor del 95% ejerce de forma asalariada: la ocupación docente es masivamente asalariada. Además, este grupo se expresa en sindicatos que tienen una estabilidad importante a lo largo del tiempo. Porque esos sindicatos nacionales que logran establecerse con cierta continuidad desde mitad de siglo XX, alcanzan cierta estabilidad y masividad, lo cual parece confirmar su carácter orgánico como fenómeno social. En los docentes encontramos entonces un grupo voluminoso de trabajadores que ejercen su ocupación en forma mayoritariamente asalariada, que se expresan políticamente en sindicatos y, a través de la huelga, que son instrumentos propios de la clase trabajadora.

Reuniendo todas estas características comenzaron a formarse más claramente las preguntas de la investigación: ¿estos elementos están dando cuenta de un cambio de posición de los docentes en la estructura social?, ¿cómo caracterizar ese cambio? ¿Se trata de un cambio en el sentido de un proceso de proletarianización? De ser así, ¿cómo podemos observar y medir ese proceso de proletarianización?

La estrategia que tomé a partir de allí, para comenzar a avanzar en ese momento de la investigación fue, por un lado, el rastreo de las distintas aproximaciones conceptuales y teóricas que habían analizado estas mismas cuestiones. Y, por otro, de los estudios empíricos que había en la Argentina sobre la docencia, para ver hasta qué punto se daba cuenta allí de estas cuestiones, ya

no en el campo de los estudios sobre estructura social, sino en las investigaciones específicas sobre la docencia como trabajo.

Y encontré que en los estudios teóricos había un desarrollo muy grande del problema de la proletarización de los intelectuales. Existían dos grandes corrientes al respecto, sobre todo a partir de los años 1970, desarrolladas en los Estados Unidos y en España, principalmente. La primera de esas corrientes era la que se llama comúnmente como “teoría de la descalificación”, que plantea que el desarrollo del capitalismo conlleva la necesidad del propio capital de subsumir cada vez más los diferentes procesos de trabajo, con el objetivo de lograr una mayor productividad y una mayor ganancia a través de su control. Este avance por parte del capital supone, a su vez, una pérdida de control de los trabajadores sobre su propio trabajo. Esta expropiación del control es entonces inherente a la propia lógica de acumulación capitalista. Y también, la necesidad de avanzar sobre el conjunto de las actividades sociales con ese objetivo e imponer esa lógica al conjunto de la sociedad. En este proceso de pérdida de control se observaría esa “descalificación” de los trabajadores, es decir, que cuanto más desarrolladas estén las relaciones capitalistas en determinados procesos de trabajo, mayor será la pérdida de control de los trabajadores sobre dicho proceso. Esta descalificación estaría dada en principio por la parcelación de las tareas: un colectivo de trabajadores que realiza originariamente un trabajo como oficio integral, controlando todas las actividades relacionadas con ese oficio, como resultado de la subordinación al capital, sufre un cambio por el cual ese proceso de trabajo integral se desglosa en múltiples tareas, cada una de ellas mucho más sencilla que la tarea integral, y cada una de las cuales se asigna a distintos trabajadores. Donde antes cada trabajador realizaba su oficio en forma integral, ahora cada trabajador realiza una tarea parcial -de ahí, el término “parcelación”. Esto simplifica y disminuye el precio de la fuerza de trabajo, porque al ejecutar trabajo simple, su valor es mucho menor. Y, a la vez, esa organización del proceso de trabajo aumenta la productividad. Es decir, permite al capital disminuir costos y aumentar ganancias. En esa lógica de descalificación estaría, según esta corriente, la clave de la proletarización. Esta teoría plantea una serie de elementos específicos para analizar estos procesos en el caso de los trabajadores intelectuales. De hecho, para el caso de los docentes, hay varios trabajos teóricos que han planteado la existencia de este proceso de descalificación y proletarización, en tanto el docente tendería a dejar de ser alguien que maneja un oficio y que tiene la capacidad de diseñar y llevar adelante un proceso de trabajo en forma integral, pasando a ser, cada vez más, un mero ejecutor o administrador de procedimientos que diseñan otros por fuera de la propia actividad con los alumnos. Es por eso que esta teoría en sus análisis pone un peso significativo en el desarrollo de los diseños curriculares, la planificación, el pre-diseño de las evaluaciones, etc., los cuales ya

vendrían dados desde fuera y que el docente solo tendría que ejecutar. A grandes rasgos esta es la teoría de la descalificación.

A dicha teoría se le contrapone la denominada “teoría de la proletarización ideológica”, que, por el contrario, señala la existencia de un escaso desarrollo de los procesos de descalificación entre los intelectuales. Para esta teoría, esto no quiere decir que no se pueda observar un proceso de proletarización entre ellos: aunque se observa un núcleo fuerte de conocimiento y de control sobre el proceso integral de trabajo, estos trabajadores pierden, sin embargo, el control sobre los fines de ese proceso. Aquí entonces se pone el énfasis en la distinción entre procedimientos y fines. La descalificación observaría solamente la pérdida de control técnico sobre los procedimientos, por eso se la denomina “proletarización técnica”, mientras que la “proletarización ideológica” se centraría en la pérdida de control sobre los fines. Esta teoría parte de comparar la situación actual de los profesionales con las primeras formas de subordinación del régimen capitalista sobre el trabajo artesano: estas primeras formas suponen la mediación de un comerciante o un mercader, al que los propios artesanos le venden su producción, y que éste luego a su vez revenderá en el mercado, relación que con el tiempo se va transformando de manera tal que ese intermediador se transfigura en el capitalista que provee a los trabajadores de las materias primas y vende el producto final que ellos producen. Así como esos artesanos al principio pierden el control sobre los fines de su trabajo -porque ya no venden sus productos directamente en el mercado local ni controlan las características y el uso que va a tener eso que venden-, entre los profesionales también habría una primera forma de proletarización como pérdida del control sobre los fines a manos de su empleador. Las consecuencias de esta proletarización ideológica serían la desensibilización y la cooptación. Esto significa que, en tanto son expropiados de ese control ideológico, pierden el interés en los fines de su propio trabajo, y eso afectaría la ética profesional, la cual sería erosionada por la forma acomodaticia en que el trabajador termina adaptándose a los fines ajenos, como consecuencia de dicha desensibilización.

La diferencia entre ambas teorías es importante, porque la proletarización ideológica plantea además que los trabajadores intelectuales tenderán a mantenerse alejados de la clase trabajadora, puesto que su respuesta acomodaticia consiste en preservar sus privilegios específicos respecto del resto de la clase trabajadora. En cambio, la teoría de la descalificación plantea lo contrario: a medida que se parcela y simplifica el trabajo, el proceso de proletarización tenderá crecientemente a asimilar a estos trabajadores intelectuales al resto de la clase trabajadora.

Lo interesante de estos planteos es que a partir de ellos era posible construir algunas hipótesis bastante contrapuestas respecto de la proletarización

entre los trabajadores intelectuales y los docentes. Ambas teorías aceptan la pérdida de control, pero una hace hincapié sobre los procedimientos y la otra, sobre los fines. Otra diferencia surge respecto de cómo se expresa esto en la percepción y en la consciencia de estos grupos: la primera planea un creciente acercamiento, la segunda, que se mantendrá una distancia entre los profesionales y el resto de los trabajadores.

Hasta aquí, una síntesis de lo que pude encontrar en los estudios teóricos. Pero les había dicho que, como parte de mi estrategia, había analizado también distintas investigaciones empíricas. Cuando me acerqué a estas investigaciones sobre la docencia en la Argentina empezaron a tomar más forma las hipótesis para contrastar, porque se notaba allí una distancia muy grande entre la riqueza conceptual propuesta por las teorías de la proletarización respecto del abordaje empírico. En principio, no existía mucha investigación al respecto, era un campo de problemas poco desarrollado. Es cierto que sí había investigación sobre el trabajo docente e incluso sobre los docentes como trabajadores, pero la cuestión de la posición social aparecía más bien como algo marginal en relación a otras cuestiones particulares que se analizaban sobre el trabajo docente.

Sin embargo, a pesar de las pocas investigaciones, lo que estaba muy presente en ellas era el análisis de distintos rasgos específicos del trabajo docente o de los docentes como grupo: el desgaste que implica la tarea docente, la carga que implica en términos físicos, mentales, psicológicos, aspectos epidemiológicos ligados a las enfermedades laborales más comunes o de los riesgos de trabajo, las condiciones del medio ambiente de trabajo, la cuestión de los ingresos -si había habido una reducción importante en los salarios, si existían incluso docentes pobres-, el origen social en términos de las características de las familias de las que provenían los docentes, con qué capital educativo contaban, cuáles eran las condiciones de vida en sus hogares, etc. Pero finalmente, y aún en los casos en los que estas investigaciones refirieran, sea a las conceptualizaciones de Michael W. Apple o de Jaume Martínez Bonafé sobre la descalificación, sea a las de Marta Jiménez Jaén o José Domingo Contreras, como referentes de la teoría de la proletarización ideológica, aun cuando citaran y mencionaran este problema, no abordaban la cuestión del control sobre el proceso de trabajo, que es central para ambas teorías.

Había entonces un desarrollo conceptual importante de la teoría de la proletarización de los trabajadores intelectuales – en sus distintas corrientes, - pero había también una limitación u obstáculo epistemológico grande a la hora de abordar esta problemática en el proceso de trabajo. Y aquí cabe una aclaración teórico-metodológica importante. No debe confundirse el análisis del proceso de trabajo con el del medio ambiente o de las condiciones de trabajo. El problema de la pérdida del control no necesariamente implica que el proceso de trabajo se

desarrolle en condiciones por debajo de las consideradas óptimas o normales. No se trata de subestimar las investigaciones sobre este tema, las cuales son importantes y muestran una serie de aspectos referidos más bien a esta segunda cuestión. Pero la pérdida de control puede desarrollarse aún en condiciones óptimas: no es necesario que, por decirlo burdamente, “se caiga el techo del aula” para que uno pueda hablar de proletarización. Y, al contrario, puede “caerse el techo del aula” y, sin embargo, puede no observarse un cambio cualitativo en el control del proceso de trabajo. Ambas son dimensiones distintas.

Me parece importante destacar lo anterior en tanto la cuestión central de la exposición refiere a las cuestiones metodológicas. A veces un investigador puede tener muy en claro el desarrollo teórico existente, pero cuando va al campo no necesariamente tener en cuenta ese desarrollo en términos de las herramientas construidas a partir de la teoría para poder relevar lo que busca. En esos casos, el desarrollo conceptual puede quedar entonces como una suerte de escenario, un telón de fondo de la investigación, y no como la perspectiva desde la cual se construyen las herramientas para analizar la realidad. Y algo de esto es lo que creo que pasaba en este campo de investigación, un campo muy fértil con una problemática social muy presente en la realidad, y no sólo en la realidad social argentina, sino también en otras partes del mundo y, sin embargo, con muchas dificultades para abordarlo empíricamente. Con esas dificultades también me tropecé yo.

Incluso en investigaciones en las que había un abordaje de los docentes como trabajadores y de la docencia como trabajo, se enfocaba sobre condiciones de trabajo o de las condiciones de vida de los docentes, por lo que el análisis siempre quedaba relegado a caracterizar si se encontraban más o menos precarizados, más o menos empobrecidos. En estos casos, que tampoco eran muchos, en los que se problematizaba sobre su condición social, las conclusiones giraban en torno a hasta qué punto los docentes habían o no dejado de ser parte de las capas superiores de la “clase media” y habían pasado a ser parte de sus capas inferiores, empobrecidas o de “nuevos pobres”. Las herramientas mismas impedían visibilizar la posibilidad de una asimilación con la clase trabajadora, es decir, un proceso de proletarización, precisamente porque las mismas dimensiones analizadas circunscribían la cuestión a cambios en el interior de la propia condición de “clase media”.

Creo que esta dificultad para construir los instrumentos para ver el proceso de trabajo como una dimensión de la realidad tiene que ver con un problema conceptual previo. En estos acercamientos empíricos a la cuestión de los docentes como trabajadores había una idea, aunque nunca del todo claramente explicitada, de cierto solapamiento entre la figura del trabajador y la del pobre. Porque si para conocer las características de un cierto grupo social en términos de

trabajadores, busco analizar si se han empobrecido o precarizado sus condiciones contractuales, de trabajo, sus ingresos, etc., hay allí supuesta una cierta identificación total o parcial entre la clase trabajadora y la pobreza. Pero eso no necesariamente es así: no necesariamente ser obrero implica ser efectivamente pobre. ¿Por qué sería necesario demostrar que los docentes son pobres para demostrar que son trabajadores? Ese obstáculo, y el problema conceptual previo que subyace, sólo es posible de ser superado distinguiendo entre dos procesos distintos: proletarización y empobrecimiento. Por eso la investigación llevó como título “¿Empobrecidos o proletarizados?”.

Empecé así a ver que “proletarización”, en buena parte de las investigaciones, en realidad refería a una manera más de mencionar la precarización o el empobrecimiento que se observaba entre los trabajadores. La noción de “docentes proletarizados” era la forma de denominar a aquella porción más pobre o precarizada o a la que desde el capital se proyectaba precarizar. Aparecía entonces esta degradación del concepto de proletarización hasta confundirlo con un concepto distinto. Y vuelvo a insistir aquí entonces en la cuestión de hasta qué punto la matriz teórica no es sólo un escenario para plantear la investigación sino que forma parte constitutiva de los instrumentos que uno va a generar para abordar la realidad. De ahí que el llamado “marco conceptual” no debe entenderse nunca como un mero requisito formal o administrativo de un proyecto de investigación. Este es un punto muy difícil de comprender y también es muy difícil de enseñar. Creo que es en la práctica de la investigación donde se termina de aprender hasta qué punto las cuestiones conceptuales son tan centrales que van a incidir en la construcción de los instrumentos y en el recorte que el investigador haga de la realidad y de lo que termine observando.

En mi investigación, entonces, esto me llevó a la necesidad de explicitar la distinción conceptual entre proletarización y empobrecimiento. Por un lado, a partir de los estudios teóricos, yo podía construir una serie de hipótesis ligadas a la pérdida de control sobre el proceso de trabajo – sea sobre los procedimientos o sobre los fines- y sobre las consecuencias sobre la consciencia –sea un distanciamiento o un acercamiento con la clase trabajadora. Pero por otra parte, también podía abordar la cuestión del empobrecimiento, es decir, si efectivamente podía encontrar en estos trabajadores evidencias de elementos de ese proceso, ya planteados en las investigaciones empíricas sobre trabajo docente, y ver hasta qué punto este proceso se relacionaba o no con el de proletarización.

Tenía entonces ya una serie de hipótesis elaboradas para constatar y era hora de abordar la realidad, de ir al campo. La cuestión a partir de aquí era cómo seleccionar el referente empírico sobre el cual basarme para acercarme a todos estos problemas. La investigación finalmente tomó como referente a los docentes

de la Ciudad de Buenos Aires. En esta decisión se combinaron una serie de cuestiones científicas, pero también extra-científicas, en parte porque como investigador, no se es ajeno a las limitaciones en términos de presupuesto, infraestructura, recursos disponibles, etc. En principio, el diseño de la investigación debía apelar a técnicas cuantitativas, porque las preguntas intentaban responder hasta qué punto se encontraban extendidos determinados procesos y situaciones entre los docentes, entonces necesitaba encarar el campo a través de una encuesta sobre una muestra de docentes.

La Ciudad de Buenos Aires era -y es- la segunda jurisdicción del país en cantidad de docentes. Primero se encuentra la Provincia de Buenos Aires, con aproximadamente 30% de los docentes del país y, en segundo lugar, la Ciudad de Buenos Aires con alrededor del 10%, seguida por las provincias de Santa Fe y Córdoba. Entonces, mediante la Ciudad estaba dando cuenta de una parte significativa de los docentes en un marco geográfico bastante acotado y accesible. Además, la Ciudad de Buenos Aires, precisamente por las características y la estructura social en la que se inserta dentro del país, es un territorio en el que está muy desarrollado el mercado de trabajo para las ocupaciones intelectuales, en tanto es en los grandes centros urbanos donde la docencia se acerca a ser “un trabajo más” entre otros. Este gran desarrollo del mercado de trabajo en el que conviven distintas ocupaciones intelectuales se asienta en una estructura social relativamente heterogénea. La pequeña burguesía acomodada, que tiene más peso aquí que en el resto de las jurisdicciones del país, convive con capas importantes de la clase trabajadora. Además, la Ciudad posee un sistema educativo con un gran desarrollo en todos sus niveles de enseñanza, y altamente heterogéneo, puesto que la mitad de los establecimientos son privados. En síntesis, la Ciudad reunía ciertos elementos que me hacían pensar que era un terreno propicio para la existencia de un proceso de proletarización, y permitía alcanzar a una porción significativa de los docentes del país en un marco acotado y accesible para la investigación, pero donde, a la vez, podría llegar a encontrar situaciones relativamente diversas.

Por razones de infraestructura y accesibilidad, el campo debió ser circunscripto más aún, abarcando sólo a los docentes de primaria y de secundaria, los cuales, de todas formas, representan alrededor del 80% de los docentes de la ciudad. La muestra tuvo finalmente alrededor de 400 casos de docentes de escuelas públicas y privadas y el relevamiento se llevó adelante en el año 2007.

Una vez definido ese referente empírico, se presentó la cuestión de cómo operacionalizar las dimensiones que iba a poner en juego en las encuestas para poder contrastar las hipótesis. Las dimensiones que tenían relación con esas hipótesis podían agruparse en cuatro grandes conjuntos: uno tenía que ver con el proceso de trabajo, otro, con la percepción de los trabajadores como clase, el

tercero, con las condiciones de vida, y el último, con las condiciones de trabajo. A través de los dos primeros podía observar el proceso de proletarización, mientras que, a través de los dos últimos, el proceso de empobrecimiento.

En la construcción de los indicadores, traté de evitar las conceptualizaciones o aproximaciones que dieran cuenta de una manera muy oblicua del carácter de clase. Buscaba que el tema de las clases estuviera muy presente en las diferentes dimensiones.

Por ejemplo, como parte de las condiciones de vida se suelen abordar sólo los ingresos o el llamado “capital educativo” de las familias de origen, pero esas aproximaciones sólo dan cuenta de una parte de la realidad y no refieren estrictamente al problema de nuestra investigación. A esto es a lo que me refiero con aproximaciones que puedan resultar oblicuas o incluso que puedan tergiversar lo que se busca observar. Veamos.

Buena parte de la caracterización de los docentes como parte de las “clases medias” se basa en el análisis del monto de sus ingresos en relación con los del resto de la población. Al analizar a qué quintil de ingresos corresponden los hogares donde habitan los docentes, se puede observar que la mayoría -o una buena parte- en general provienen del tercer o cuarto quintil. Se trata de los quintiles “medios” de la distribución personal del ingreso, y de allí resulta la identificación con las clases “medias”. Pero en realidad, se trata de una inferencia oblicua, porque lo que se mide así es la posición de unos ingresos contra otros en relación con su monto y no en relación al carácter social de la fuente de ingresos. ¿Son ingresos que provienen del salario de un obrero, de pequeños comerciantes, de la ganancia de un patrón, del salario de un profesional? Los ingresos de los docentes, ¿cómo se ubican respecto de los montos de estas otras fuentes de ingreso? ¿por debajo o por encima de los ingresos medios de los obreros? Hacer de cuenta que estos ingresos hablan inmediatamente de la posición social supone introducir una serie de mediaciones que en la propia distribución no aparecen.

Algo parecido sucede cuando se habla de “capital educativo”. Más aun considerando que en el contexto que estamos analizando, se ha producido un fuerte cambio en el acceso de la población al sistema educativo en la Argentina. Y se trata de un cambio enorme. Por ejemplo, la población de quince años o más que accedía a completar el nivel superior en 1960 era poco más del 1%. Según el censo del 2010, sigue siendo restringido, un poco más del 10%. Pero, en proporción, hay ocho veces más población que egresa del nivel superior, tanto del terciario como del universitario. Y, en el secundario, este cambio es aún mayor: la población que está en condiciones de acceder a la formación superior aumenta desde menos del 6% a casi el 30% en 50 años. Como este proceso de expansión del acceso al sistema educativo coincide temporalmente con un fuerte proceso de polarización social, al hacer inferencias ligadas al llamado “capital educativo” en

términos abstractos, como si diera cuenta inmediata de la posición social, muchas veces se pierde de vista la relación concreta entre niveles educativos y clases sociales. No son las mismas clases sociales las que logran completar el nivel secundario hoy que hace medio siglo. No por existir más graduados secundarios, eso quiere decir necesariamente que esos egresados ocupan posiciones más altas en la estructura social. Como las generaciones más próximas a la actualidad tienden a acceder a niveles educativos más altos que sus progenitores, lo que aparece como un cambio de procedencia puede en realidad ser un cambio en la propia articulación entre estructura social y sistema educativo.

Existen otros problemas similares en la forma de operacionalizar las restantes dimensiones. Con respecto a las condiciones de trabajo, la “precarización” se ha vuelto un concepto que abarca muchas cosas: desde el medio ambiente de trabajo - si está por debajo de las condiciones consideradas socialmente normales-, las condiciones contractuales -si son más endeble y permiten una desvinculación más fácil respecto del contrato de trabajo-, los ingresos –sobre los que muchas veces se dice “están precarizados” porque son más bajos-. El abordaje a través de encuestas muy difícilmente podía llegar a dar cuenta de esta multiplicidad de condiciones en las que se desarrolla la tarea del docente, pero, he señalado ya que, gracias a otras investigaciones, era posible contar con bastante información sobre ellas. Por eso, la decisión fue circunscribirlas a un campo en el cual, en primer lugar, existiera consenso sobre su centralidad en la literatura sobre precarización, a la vez, permitiera la comparación con la información existente sobre otros trabajadores, y finalmente, que fuera abordable a partir del relevamiento. Por eso, el trabajo de campo se circunscribió a las condiciones contractuales. En parte, las investigaciones sobre la precarización del trabajo docente giran sobre este tema, particularmente, sobre las reformas efectivas o proyectadas sobre el estatuto docente. Y se trata de un campo de relaciones accesible a través de una encuesta, a la par que la información resultante puede ser puesta en contraste con la referente a otras capas de trabajadores con el fin de observar si hay una asimilación o no, y hasta qué punto, con ellas.

Con respecto a la dimensión ligada a la percepción de clase, muchas veces el abordaje más sencillo se realiza a través de la pregunta: “¿a qué clase social pertenece ud.?” Y muchas veces, con opciones de respuesta predefinidas, tales como “baja”, “media” o “alta”. Ante esta pregunta, en general, la mayoría de los docentes contestan que son parte de la “clase media”, resultado similar al que se llegaba en el caso de las mediciones de ingresos, aunque aquí aparece otro tipo de problemas. En principio, existen investigaciones que muestran que, incluso entre otros grupos, de los cuales en general no se duda sobre su pertenencia a la clase obrera, la respuesta mayoritaria es también “clase media”. Se trata de una

noción generalizada en el sentido común, que además tampoco pone sobre la mesa los elementos planteados por las teorías de la proletarización. Por otra parte, es importante considerar que, cuando se pregunta sobre la clase social, no solo se está midiendo la percepción que el encuestado tiene sobre su posición, sino sobre la forma en que percibe cómo está estructurada la sociedad. Si la pregunta tiene opciones de respuesta predefinidas, en cierto sentido, los investigadores le estamos “imponiendo” ya al entrevistado una forma de pensar la sociedad.

Traté de avanzar sobre esa cuestión, poniendo en juego las categorías que estaban presentes en las hipótesis que me había formulado respecto de hasta qué punto existía una asimilación o no con la clase trabajadora. Preguntas como “¿Qué otros grupos sociales son parte de la clase a la que pertenecen los docentes?” o “¿Qué opina sobre las huelgas docentes?” intentaban dar cuenta de hasta qué punto había en las respuestas elementos de aproximación o de distancia.

Finalmente, en relación a la dimensión referida al proceso de trabajo, el problema metodológico que se presentaba era cómo hacer para evitar respuestas ligadas a la propia idea que el docente tiene de cómo debe desarrollar su tarea, es decir, cómo obtener respuestas que no remitieran a lo que se debe hacer o lo que se cree que se debe hacer idealmente, sino a lo que efectivamente se hace.

Por ejemplo, mucho de la teoría de la proletarización y del control del proceso de trabajo hace referencia al uso del diseño curricular. Pero, si preguntaba sobre ese uso de modo directo, probablemente la respuesta iba a ser afirmativa –porque se supone que “se debe” utilizar ese diseño-, y no me iba a dar cuenta de lo que estaba buscando indagar –si efectivamente lo usa o no. Entonces opté por otra aproximación: tratar de abordar la cuestión a partir de distintos problemas que surgían en el proceso de trabajo, problemas que hubieran estado reseñados en el relevamiento de los estudios teóricos y de las investigaciones empíricas, y que al presentarse, estuvieran asociados a la cuestión del control sobre el proceso de trabajo. A partir de una tipología básica de problemas, pedí entonces a los encuestados que, en caso de que hubieran tenido alguno de ellos, describieran la situación concretamente. También debía evitar que la indagación derivara en la cuestión de la efectividad, de si el problema había sido bien o mal resuelto -lo cual puede deberse a otros factores ajenos al docente-, para centrarme exclusivamente en qué medidas tomó el docente ante cada problema y si las mismas estaban bajo su control. Los problemas sobre los que se indagó referían, obviamente, a cuestiones ligadas tanto a procedimientos como a fines, cuestiones centrales en las teorías de la proletarización.

Pero también, esta tipología de problemas distinguía si estaban asociados con su actividad inmediata o con su inserción en una organización más grande

como es la escuela, puesto que, muchas veces cuando se aborda empíricamente la docencia como trabajo, pareciera como si se considerara esta actividad del docente en forma aislada y no como parte de un conjunto formado por la institución donde se lleva a delante el proceso de la enseñanza. La idea misma de proletarización, puesto que parte de enfocar el proceso de trabajo en su conjunto, implica que no se trata sólo de ver lo que sucede dentro del aula, sino que es necesario contemplar la forma que asume la propia organización del proceso de trabajo. Muchas veces en el análisis parece obviarse que la escuela, como forma de organización tal como la conocemos actualmente, es producto de un largo desarrollo histórico de la educación como rama de la actividad social, muy distinta de aquel momento originario previo en que los docentes hacían su trabajo de forma independiente en su domicilio. Allí el docente definía, no solo los contenidos que dictaba y los que no, sino también a quiénes admitía en clase y a quiénes no, cuántas horas dictaba y el precio que se iba a pagar por sus servicios. Actualmente el docente es parte de una organización más grande, con ciertos fines y una forma de organización que exceden a lo que hace el docente en el aula.

Retomando, el objetivo era entonces construir una tipología de situaciones problemáticas, y a través de su descripción concreta por parte de los docentes, intentar encontrar en ellas los elementos de pérdida de control previstos teóricamente. Obviamente, siempre está mediando la propia percepción del docente, que puede no percibir un determinado problema y por ende, no describir situación alguna ante las preguntas formuladas. Sin embargo, la diversidad de respuestas obtenidas permite pensar que el instrumento fue relativamente efectivo. en tanto que no todas las respuestas fueron en el mismo sentido. Y en todo caso, plantea un buen piso para profundizar en la investigación a futuro.

Hasta aquí, lo referido a las decisiones metodológicas. Me gustaría finalmente hacer una breve referencia a lo que surgió como resultado de esta investigación en relación con las hipótesis que se fueron planteando.

Respecto del tema de la percepción de clase, efectivamente la mayor parte de los docentes contestó que cree pertenecer a la “clase media”. Pero al avanzar sobre esta primera percepción, lo que me llamó mucho la atención es que cuando se preguntaba qué otros grupos formaban parte de esa “clase media”, en primer lugar, buena parte respondía “empleados administrativos” -lo que, en cierto sentido, era esperable-, pero además en segundo lugar, alrededor de un 60%, señalaba a los “obreros calificados” -una respuesta que no parecía tan previsible. Claramente no estaban presentes los grandes empresarios, los terratenientes, es decir, las capas más altas de la sociedad, la burguesía; pero tampoco los más pobres: los desocupados, los peones. Lo que se puede observar es que hay cierta asimilación, en el plano de la percepción, con los elementos de las capas más

acomodadas de la clase trabajadora. De hecho, estos elementos también aparecen cuando se preguntó si el encuestado percibía similitud o diferencias entre los intereses y los problemas de la clase trabajadora y los de los docentes. Si señalaba diferencias, se consultaba si además creía que estaban enfrentados, y si señalaba similitud, en qué se basaba esa similitud. Nuevamente, alrededor del 60% señalaban semejanzas, y basadas en aspectos que iban desde características comunes del trabajo como asalariado hasta incluso el énfasis en que ambos grupos eran parte de la misma clase trabajadora. El porcentaje que respondió que estaban enfrentados fue ínfimo, ya que los que decían que había diferencias eran apenas un 5%.

Respecto a las preguntas de opinión sobre la huelga docente, los que estaban a favor o veían la huelga como un elemento propio y legítimo de los docentes para responder o expresarse ante un determinado problema eran tres veces más que los que respondían negativamente. No hay que obviar que estas respuestas, como todas las preguntas de opinión en general, siempre están muy mediadas por la coyuntura. El año 2007, durante el cual se realizó el trabajo de campo, fue un año bastante particular porque comenzó con el asesinato de un docente, Carlos Fuentealba, durante una protesta. El repudio de esta muerte dio lugar a dos huelgas generales de docentes durante ese año. De todas formas, las respuestas a estas preguntas, fueron en el mismo sentido que en el resto: encontramos elementos de asimilación, más que de distanciamiento con la clase trabajadora. Esto refuta la hipótesis de la teoría de la proletarización ideológica y da más elementos a la teoría de la descalificación.

Ambas teorías también fueron puestas en juego en la contrastación de las hipótesis referidas al proceso de trabajo, en especial, la distinción entre procedimientos y fines, enfatizados por cada una. En el análisis de los problemas en el proceso de trabajo y de sus intentos de resolución era posible distinguir entre aquellos en los que el docente podía incidir mediante un cambio de métodos, de objetivos, de contenidos, de formas de relacionamiento con los alumnos, etc., respecto de aquellos que no tenían solución inmediata aparente o para los que era necesario involucrar a una autoridad jerárquica para resolverlo. Pero esa distinción no tenía estrictamente que ver con si aparecían en juego fines o medios, pero sí con la distinción entre aquellas situaciones donde el problema aparecía en el ámbito de la tarea que el docente desarrollaba en forma inmediata con sus alumnos, respecto de aquellas donde el problema involucraba a la organización escolar, proyectos institucionales, políticas jurisdiccionales, nacionales o institucionales. Esto aparece claramente, tanto en definiciones relativas al régimen disciplinario, de promoción, etc. de los alumnos como respecto a las funciones que asume la organización escolar en detrimento de las pedagógicas, sea como asiento de negocios (en la gestión privada) o como asistencialismo (en la pública).

No estaba en juego entonces sólo el control de los fines, como plantea la teoría de la proletarización ideológica, pero a la vez existía un margen de control de los propios docentes, sobre una parte de los fines y procedimientos, que parecía poner en cuestión la parcelación de tareas y la descomposición del oficio previstos por la teoría de la descalificación.

En parte, esto tal vez puede explicarse porque el grado de subordinación al capitalismo del trabajo en la enseñanza es menor al previsto por la teoría de la descalificación. Cuando uno observa la organización escolar en términos de proceso de trabajo, no ve el mismo grado de desarrollo de la división del trabajo que puede ver en un establecimiento fabril moderno. Es verdad que en la escuela, uno puede ver grandes colectivos de trabajadores, una yuxtaposición de personas que cumplen más o menos un oficio similar con cierto grado mínimo de división del trabajo: hay algunos que están ejerciendo en primer grado, otros en séptimo, unos que dictan historia y otros que enseñan matemática; pero esa división del trabajo es muy embrionaria al lado del desarrollo que tiene la división técnica del trabajo en una fábrica (sin mencionar incluso las diferencias con aquellas situaciones en las que el proceso de trabajo queda objetivamente subordinado a una máquina, donde la pérdida de control por parte del trabajador es casi completa). En la escuela todos los docentes ejercen el “oficio” de la enseñanza, no existe una división plenamente desarrollada del trabajo entre ellos en un sentido de descomposición de ese oficio y su parcelación en tareas simples.

Sin embargo, los elementos de pérdida de control observados pueden caracterizarse como parte de ese proceso de subordinación pero bajo una modalidad previa a la conocida como “división técnica del trabajo” que describe la teoría de la descalificación. Dicha modalidad es la que se conoce teóricamente como “cooperación”.

Lamentablemente no tenemos espacio aquí para desarrollar esta distinción. Pero lo que sí quiero destacar es que el capitalismo parece tener una dificultad muy grande para imponer sobre este proceso de trabajo, no solo las relaciones propias de la acumulación capitalista que mencionaba al principio, sino las propias lógicas de la relación mercantil. Cuando desde el propio régimen capitalista se plantea como un problema el hecho de que los docentes tengan un estatuto profesional particular y no las condiciones que rigen al resto de los trabajadores asalariados, lo que está por detrás es la cuestión de hasta qué punto ha logrado imponer una determinada lógica de “libre compra y venta” de la fuerza de trabajo en la enseñanza. Aunque la mayor parte de los docentes de la Ciudad de Buenos Aires no son trabajadores “precarios”, donde mejor se observan elementos de la asimilación en las condiciones contractuales con las de las capas más acomodadas de la clase trabajadora es entre los docentes privados. Pero incluso entre ellos, una parte de sus condiciones contractuales está articulada con las de

los docentes públicos: no pueden ganar menos, las designaciones tienen que ser similares, etc. Es decir que, incluso allí donde el proceso de trabajo queda formalmente bajo control de la gestión privada, es posible observar que el desarrollo de la lógica capitalista, en términos de costo-beneficio, tiene muchas limitaciones. Estas limitaciones también pueden asociarse a los elementos ya señalados sobre el carácter aun embrionario de las formas de pérdida de control sobre el proceso de trabajo.

Algo similar se observa en lo relativo a las condiciones de vida: es posible observar ciertos elementos que pueden ser resultantes de un proceso de empobrecimiento en el hecho de que la mitad de los docentes de la Ciudad en el momento de la medición (2007) pertenecía a una familia con un ingreso menor al de una familia obrera acomodada. Sin embargo, entre el 60 y el 70% de sus relaciones familiares, su familia de origen o su cónyuge actual, referían a la pequeña burguesía. Por ende, incluso aunque la precarización o el empobrecimiento pudieran funcionar como una suerte de corrosivo de las relaciones sociales para generar el terreno que permitiera un avance del proceso de proletarización, esta erosión parece aún bastante limitada.

En síntesis, lo que permite concluir la investigación es que existen elementos de un proceso de empobrecimiento, pero existen también específicamente elementos de un proceso de proletarización, con un desarrollo embrionario, tal vez menos desarrollado que lo que la teoría de la descalificación sugiere, pero efectivamente presente.

La investigación deja abiertas nuevas preguntas. Una parte de ellas ligadas a la necesidad de estudiar la educación de gestión privada. Muchas veces se aborda la cuestión de los docentes a partir del estudio de quienes forman parte de la escuela pública, posiblemente porque es de más fácil acceso para la mayoría de los investigadores sociales, pero creo que la clave del problema de la proletarización tal vez surja del estudio de la docencia en el sector privado, porque es allí donde efectivamente hay compra-venta de un servicio, que el propio trabajador produce, a manos de un tercero que lo contrata como asalariado. Es decir, se encuentran presentes y más desarrolladas, las condiciones para la rotación del capital y, tal vez por eso mismo, para que el proceso de subordinación del trabajo al capital se presente de forma más abierta.

Otro de los puntos que queda a profundizar refiere a la cuestión de qué sucede con los docentes en el resto del país, porque una parte de las características que hemos descrito son propias de los docentes de la Ciudad. Toda la cuestión de la presencia de la pequeña burguesía, tanto en la percepción como en las relaciones familiares, puede estar ligada a la estructura social en la Ciudad de Buenos Aires, donde la pequeña burguesía tiene un enorme peso

relativo. Habría que ver cuáles serían los resultados en otras jurisdicciones donde esos sectores son más reducidos.

Y, finalmente, también surge el problema sobre cómo avanzar en la investigación sobre otros grupos profesionales en los que el proceso de trabajo se desarrolla en condiciones distintas. Por ejemplo, en el ámbito de la salud, uno encuentra grandes establecimientos con personal asalariado, donde la división del trabajo entre médicos y paramédicos parece más desarrollada, pero que a la vez coexiste con un margen importante para la actividad en forma independiente, ¿cómo inciden estas características en un proceso de proletarización en contraste con lo que hemos observado en la docencia?



Universidad de
San Andrés

PREGUNTAS

PREGUNTA: Por un lado, me quedó una duda con respecto a las edades seleccionadas para la muestra. Porque para mí no es lo mismo tomar un docente que está ejerciendo la docencia hace años que alguien que recién se inicia. Y por otro lado, ¿por qué tomar primaria y secundaria?, ¿hay algún tipo de diferencia entre los grupos o características específicas de los docentes de primaria o de secundaria, además de por supuesto la diferencia en la formación?

RESPUESTA: Efectivamente está esa diferencia y seguramente muchas otras más. Todas ellas son importantes y, por eso, el análisis de estas cuestiones es un campo aún por desarrollar. Como señalé, yo tenía que abordar el problema a partir de una muestra bastante circunscripta, lo que no me permitía un alto grado de desagregación en el análisis sin alterar la representatividad muestral. Sin embargo, hay algunas cuestiones que pude analizar al respecto y para las que no encontré diferencias significativas en términos estadísticos, entre primarios y secundarios o entre públicos y privados, que fueron los grandes ejes de comparación a lo largo de la tesis. Hay diferencias entre estos grupos, pero no son estadísticamente significativas, a menos que uno fuerce la lectura de los datos. Digo esto, porque recuerdo que alguna vez expuse algunos resultados en un seminario de investigadores más acostumbrados al uso de las técnicas cualitativas que, cuando veían los datos, resaltaban algunas diferencias porcentuales que, en términos estadísticos eran muy débiles. Por eso, en la exposición preferí hacer hincapié en la lectura de los datos generales. Esto no quiere decir que no sean cuestiones que ameriten investigación específica. Por ejemplo, la relación entre control del proceso de trabajo y la edad del trabajador. Existe la idea de que el docente que recién se inicia tiene que planificar más que aquel que ya tiene años de trabajo y que meramente repite su planificación hecha... Pero, si ponemos énfasis en la observación del proceso efectivamente realizado y no sólo en el proyectado, ¿hasta qué punto esta diferencia incidiría en lo que sucede efectivamente en el proceso de trabajo? ¿Qué relación se observaría respecto del grado de control? ¿Se constataría la afirmación o no? En ese campo, existen un montón de presunciones, prejuicios y poca investigación porque, cuando existe, se basa en técnicas cualitativas –lo que no significa su subestimación-, que nos permite conocer la diversidad de situaciones existentes, pero no hasta qué punto están generalizadas.

Sería muy interesante poder establecer también la relación entre las distintas generaciones y la procedencia social. En términos de las familias de

origen, por ejemplo, encontré muchas menos diferencias de las que pensaba. La pregunta para poder observar el origen social refería a la ocupación del jefe de familia cuando el entrevistado tenía 15 años de edad. Si dividimos la muestra en dos partes, los que habían nacido antes y después de 1960, podemos distinguir entre quienes tenían esa edad antes y después de mediados de la década del setenta, momento en que el grueso de las investigaciones sobre la sociedad argentina señala un corte importante, cuando termina un período y empieza otro. Las diferencias entre ambos grupos no son muy significativas: entre los más viejos, hay sí un peso mayor de la capa de los patrones y de los profesionales independientes (con un peso importante también de los docentes asalariados), mientras que entre los más jóvenes aumentan las capas de profesionales asalariados. El peso de la clase trabajadora es muy similar, las distribuciones no varían mucho entre ambos grupos. Es decir que, entre los docentes más viejos y más jóvenes, hay un cambio muy similar al que señalé respecto de la composición misma de la pequeña burguesía, una presencia mucho mayor de los intelectuales asalariados que de pequeños y medianos patrones. Es decir, confirman el proceso de asalarización de la pequeña burguesía. Esto no quiere decir que no haya otras diferencias, tal vez lo que quiere decir es que necesitamos una muestra más grande, para observar con mayor precisión si el cambio de composición entre las familia de origen se da más bien entre capas que entre clases sociales.

Respecto de la comparación entre primarios y secundarios, tampoco parecen observarse hoy diferencias significativas en este aspecto. Pero aunque hoy existen similitudes, es importante considerar que ambos grupos tienen un desarrollo histórico distinto, en términos de su ubicación en la estructura social, que tiende a ir confluyendo.

Históricamente la docencia de la educación elemental, lo que hoy consideramos como educación primaria, tenía originariamente un origen más popular, como ocupación independiente o informal, porque era posible su ejercicio si se sabía leer y escribir y se contaba con conocimientos de matemática, en un contexto de muy bajo control por parte del Estado y en una sociedad constituida mayoritariamente por analfabetos. Recién a fines del siglo XIX y comienzos del XX se conforma como un grupo más ligado a la pequeña burguesía acomodada, a partir de la institucionalización del magisterio, que otorga un carácter mucho más selectivo al reclutamiento. Desde mediados del siglo XX empiezan a aparecer más claramente elementos que darían cuenta del proceso de proletarización. Tradicionalmente, el origen de lo que hoy denominamos como docencia secundaria, por el contrario, estaba mucho más ligado a las capas más altas de la sociedad. Entonces, hay un desarrollo histórico muy distinto pero que con el transcurso del tiempo se va empalmando con el de la primaria. Ya a principios del siglo XX aparecen algunos problemas similares entre ambos tipos de docentes,

por ejemplo, los referidos a la diferenciación entre docentes titulados y no titulados, que impactan a su vez en las organizaciones en las que se expresan los docentes. Además la educación secundaria va dejando de ser la preparatoria de la educación universitaria para ser más bien la continuidad de la educación primaria. Habría que estudiar más concretamente cómo se fueron empalmando estos dos grupos que vienen de orígenes muy distintos, pero en principio pareciera que tendencialmente van asimilándose más entre ellos.

PREGUNTA: Yo soy tucumana y una de las cosas que me llamó la atención cuando me mudé a Buenos Aires es la cantidad y la variedad de lugares en los que uno puede estudiar los distintos niveles. No me sorprendería que pudieras encontrar diferencias entre Tucumán y Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo.

RESPUESTA: Es por eso que mencionaba al principio que la selección de Ciudad de Buenos Aires tenía que ver en parte con el supuesto de que podía ser el terreno más propicio para un proceso de proletarización; no porque los docentes de la capital representen la totalidad del país. El resultado de la investigación es que, aún en este terreno “fértil”, ese proceso es embrionario. ¿En el resto del país esos elementos están menos desarrollados? Por ejemplo, seguramente no será la misma la situación en la Ciudad de Buenos Aires, donde la educación privada alcanza el 50% de los docentes, que en Formosa donde es menor al 2%.

PREGUNTA: Yo tengo varios comentarios más que preguntas. Por un lado, agradezco que hayas traído la Sociología a este ámbito, que hayas puesto a los docentes como trabajadores y no como personajes épicos que conducen a los futuros ciudadanos en una actitud mesiánica, amenazados por otros agentes que compiten con ellos en la transmisión del conocimiento como es Internet, la televisión, etc. Los pusiste de un saque en la fuerza de trabajo. También insertaste a la educación como actividad y a los agentes en la estructura social. Y cuando comparas qué pasa con los docentes y con los trabajadores, o dentro de los trabajadores intelectuales, entre los docentes y los del sector de salud, etc. estás mirándolos otra vez no como personajes épicos y únicos, sino como trabajadores. En tu exposición remarcaste la articulación entre el marco teórico, no como escenario sino como marco de la construcción de los instrumentos, el diseño y los instrumentos para el estudio. Subrayo que no hiciste una oposición ideológica entre la necesidad de describir, sobre la base de datos cuantitativos, la realidad de la cual seleccionas una muestra, a la cual indagaste cuantitativa y luego cualitativamente. Me pregunto, ¿quién te pagó la encuesta? Porque normalmente en la tesis de doctorado no se puede hacer trabajo de campo sin beca.

RESPUESTA: Principalmente fue financiada con ahorros propios. Lamentablemente ese es un problema de los becarios, y que yo también tuve como tal. La beca permite poder dedicarse a la investigación, pero a veces esa investigación termina orientándose hacia el uso de técnicas cualitativas, sencillamente porque es más fácil, accesible y mucho menos costoso. En mi caso, yo utilicé en parte el recurso de la beca, una ayuda de CTERA, donde se encontraba el instituto que era asiento de la investigación, pero la mayor parte fue sustentada con ahorros propios.

PREGUNTA: En primer lugar, muchas gracias por la presentación, siempre es agradable escuchar a alguien que no está dentro del campo de la docencia hablar de nosotros porque aporta otro enfoque y es muy difícil mirar desde afuera. Usted habló de indicadores como la extracción social y las condiciones de vida, yo quería saber si me podía detallar qué vínculo existe con el carácter femenino predominante en la docencia y en qué medida esto determina la posición en la estructura social de la Argentina.

RESPUESTA: Existe bastante desarrollo y conceptualización, pero también de prejuicio, en torno a la relación entre este carácter femenino con los procesos de cambio en la posición social. En primer lugar, este peso de las mujeres no es una cuestión sólo propia de la Argentina, en la mayoría de los países del mundo sucede lo mismo. Tampoco es algo “natural” o “dado”. En el siglo XIX, hubo en el país un fuerte proceso de feminización de la docencia, precisamente ligado a la expansión del sistema educativo. En un contexto en el que el problema de los dirigentes políticos giraba en torno a cómo lograr una expansión más eficaz de ese sistema, de la manera más barata posible, particularmente del nivel primario, la solución fue a través del trabajo femenino. Los dirigentes políticos de la época, como Sarmiento o Avellaneda lo señalan de distintas formas: “Hay que abaratar, contratemos mujeres”. En la educación secundaria este proceso es posterior, las mujeres comienzan a ser mayoría a mediados del siglo XX. Remarco esta cuestión histórica porque entre los preconceptos y prejuicios están a la vez presentes dos ideas: por un lado, que como son mujeres, son “cónyuges de” alguien que ocupa una posición importante en la estructura social, profesionales, oficiales militares, empresarios, etc. Pero por otro lado, que provienen de capas medias pobres porque, al ser mujeres, el precio de su fuerza de trabajo es mucho más bajo que el de los hombres. Y esas dos conceptualizaciones conviven sin lograr conectarse en una estructura conceptual común. Una comparación entre hombres y mujeres es muy difícil a partir de nuestra muestra por el peso predominante de la docencia femenina en ambos niveles de enseñanza en la actualidad. Una profundización de un análisis en ese sentido requeriría un estudio especial.

OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE**“DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN**

- Nº 1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
- Nº 2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- Nº 3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- Nº 4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- Nº 5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- Nº 6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- Nº 7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.

- N° 8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.
- N° 9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
- N° 10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.
- N° 11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- N° 12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.
- N° 13 KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.
- N° 14 PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980).** Noviembre de 2004; 31 páginas.

- N° 15 CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina.** Marzo de 2005; 17 páginas.
- N° 16 RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay;** Junio de 2005; 39 páginas.
- N° 17 SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa;** Julio de 2005; 22 páginas.
- N° 18 CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica;** Octubre de 2005; 22 páginas.
- N° 19 CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación;** Marzo de 2006; 38 páginas.
- N° 20 BEECH, Jason. **Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado.** Agosto de 2006; 26 páginas.
- N° 21 SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955- 1976).** Agosto de 2006; 16 páginas.
- N° 22 ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño de los docentes.** Febrero de 2007; 24 páginas.
- N° 23 SVERDLICK, Ingrid. **La Investigación Educativa en el Marco de una Gestión de Gobierno en la Ciudad de Buenos Aires.** Abril de 2007; 26 páginas.

- N° 24 DUFOUR, Gustavo. **El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires.** Julio de 2007; 30 páginas.
- N° 25 CHENG, Kai-Ming. **Entendiendo la educación como una actividad humana.** Septiembre de 2007; 26 páginas.
- N° 26 ASTIZ, María Fernanda. **La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y transnacional.** Noviembre de 2007; 26 páginas.
- N° 27 BÖHMER, Martín. **De la crítica a la empatía: investigación sobre la enseñanza del Derecho en la Argentina.** Marzo de 2008; 16 páginas.
- N° 28 WILLGING, Pedro. **Métodos para el análisis de interacciones virtuales.** Julio de 2008; 39 páginas.
- N° 29 MEO, Analía. **“Se hace camino al andar”:** investigación cualitativa, desafíos y sorpresas. **El caso de un estudio etnográfico sobre clases sociales e identidades en dos escuelas en la Ciudad de Buenos Aires.** Octubre de 2008; 36 páginas.
- N° 30 SIMÓN, Javier. **Entre la ciencia y la política: los *think tanks* y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina.** Diciembre de 2008; 25 páginas.

- N° 31 DI VIRGILIO, María Mercedes. **Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: el caso del programa escuelas plurilingües.** Marzo de 2009; 41 páginas.
- N° 32 VELEDA, Cecilia. **La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática.** Mayo de 2009; 34 páginas.
- N° 33 RESNIK, Julia. **La trastienda de una comparación internacional. Perspectiva weberiana para el entendimiento de la globalización de la educación.** Julio de 2009; 35 páginas.
- N° 34 BUCHBINDER, Pablo. **Entre el impacto político y la historia de las universidades: una interpretación del movimiento reformista de 1918.** Septiembre de 2009; 42 páginas.
- N° 35 MANCOVSKY, Viviana. **La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase.** Diciembre de 2009; 39 páginas.
- N° 36 SCHRIEWER, Jürgen. **“Beruf”, “vocación”, “profesión” o modelos de interpretación equivalentes: representaciones simbólicas y organizaciones sociales.** Febrero de 2010; 30 páginas.
- N° 37 AUGUSTOWSKY, Gabriela. **Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa.** Octubre de 2010; 43 páginas.
- N° 38 BEECH, Jason. **Migraciones, políticas educativas y experiencias escolares: el caso de los inmigrantes latinoamericanos en Madrid y Buenos Aires.** Junio de 2011; 39 páginas.

- N° 39 BENAVIDOT, Aaron. **Hacer investigación comparativa en educación mediante el uso de bases de datos de fuentes históricas.** Agosto de 2011; 32 páginas.
- N° 40 GLEYSE, Jacques. **Las concepciones del cuerpo en los manuales escolares franceses de Moral e Higiene (1880 - 1975). El verbo y la carne.** Octubre de 2011; 36 páginas.
- N° 41 FIORUCCI, Flavia. **La denuncia bajo el peronismo: el caso del campo escolar.** Agosto de 2012; 27 páginas.
- N° 42 FURMAN, Melina. **La formación de los profesores de Ciencias para escuelas de contextos de pobreza: aportes teóricos y metodológicos acerca de una investigación realizada en escuelas medias de la ciudad de Nueva York.** Octubre de 2012; 42 páginas.
- N° 43 ARAUJO, Sonia. **Estrategias teórico metodológicas en el estudio de la Universidad.** Abril de 2013, 43 páginas.
- N° 44 MINVIELLE, Lucila. **El gobierno local de la educación y la participación ciudadana. Buenos Aires (1875-1905).** Mayo de 2013, 42 páginas.
- N° 45 SADOVSKY, Patricia y DUARTE, Betina. **Intercambios, influencias y tensiones en la relación entre una tesista y su directora. Relato de una experiencia.** Junio de 2013, 31 páginas.

- N° 46 RIZVI, Fazal. **Las escuelas de élite en contextos de globalización: una etnografía global y multilocal.** Septiembre de 2013, 33 páginas.
- N° 47 RAZQUIN, Paula. **El diferencial salarial docente y sus determinantes: un estudio sobre Argentina, Chile y Uruguay.** Abril de 2015, 35 páginas.
- N° 48 MINVIELLE, Lucila. **La investigación aplicada en Educación: la oportunidad de acercar ciencia y práctica. Un recorrido por centros de investigación aplicada en Educación en los Estados Unidos,** Junio de 2015, 50 páginas.
- N° 49 MARQUINA, Mónica. **La arena evaluativa: dos décadas de experiencia de evaluación universitaria en la Argentina,** Agosto de 2015, 39 páginas.
- N° 50 SOUTHWELL, Myriam. **Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana,** Noviembre de 2015, 39 páginas.
- N° 51 ROSEMBERG, Celia Renata. **El desempeño lingüístico y discursivo de niños pequeños de diversos grupos sociales en el entorno familiar y escolar.** Diciembre de 2015, 38 páginas.
- N° 52 LION, Carina. **Las tecnologías y el conocimiento en la Educación Superior.** Febrero de 2016, 43 páginas.