

Algunos problemas en torno a la caracterización de los docentes como “clase media”. Reflexiones a partir de una investigación empírica

Ricardo Donaire

Recibido Diciembre 2016

Aceptado Marzo 2017

Resumen

Una de las formas más generalizadas de caracterización de la posición de los docentes en la estructura social argentina ha sido como parte de las “clases medias”. ¿Qué limitaciones supone esta caracterización para el análisis de un proceso de proletarización? En este trabajo, sintetizamos algunas reflexiones a partir de una investigación cuyo soporte empírico fueron los docentes primarios y secundarios de la Ciudad de Buenos Aires. Se presentan las principales conclusiones de la investigación y los elementos que aportan para la formulación de preguntas respecto a la posición social de otros colectivos de trabajadores intelectuales asalariados.

Palabras clave: docentes – clase media – proletarización – trabajadores intelectuales – posición social

Abstract

One of the most widespread forms of characterization of the position of teachers in Argentina’s social structure has been as a part of the “middle classes”. What limitations does this characterization pose for the analysis of a proletarianization process? In this paper, we summarize some reflections based on a research on primary and secondary school teachers of the city of Buenos Aires. We focus on

the main conclusions of the research and the elements that it brings up for the formulation of questions concerning the social position of other groups of waged mental workers.

Key words: teachers – middle class – proletarianization – mental workers – social position

Introducción

¿A qué clase social pertenecen los docentes? Tradicionalmente, en los estudios sobre la estructura social argentina este grupo ha sido caracterizado como parte de las “clases medias” o de la “pequeña burguesía”, dependiendo de la perspectiva teórica.¹ Esta caracterización suele abarcar, en general, al grueso de quienes ejercen ocupaciones intelectuales, profesionales y similares, y por ende, a los docentes como parte de ellos. Sin embargo, ya en las últimas décadas la pregunta sobre la posición social de los docentes adquirió relevancia en el marco de los cambios, sobre los que, aunque con diferencias en su caracterización, las ciencias sociales acuerdan que se habrían producido en estas “clases medias”, como resultante de las transformaciones sufridas en el conjunto de la estructura social argentina en la década del setenta y profundizadas en la década del noventa.²

1 Ver, entre otros, Germani (1987), Torrado (1994) e Iñigo Carrera y Podestá (1989).

2 Aun desde perspectivas y con conceptualizaciones diferentes a las que aquí exponemos, se ha señalado la importancia de este problema. Citamos sólo algunas referencias: “La profundidad y persistencia de la crisis iniciada a mediados de la década de 1970 hicieron que centenares de miles de familias de clase media y de pobres de vieja data, que en el pasado habían podido escapar de la miseria, vieran reducir sus ingresos hasta caer debajo de la ‘línea de pobreza’ [...] Entre los pobres destacaba un grupo, el de los ex integrantes de las clases medias que se pauperizaban: el de los nuevos pobres. A ellos habría que agregar aquellos que las estadísticas oficiales no consideraban pobres, pero cuyos ingresos habían sufrido una caída muy significativa, obligándolos a un cambio total de sus estilos de vida. Desde entonces, el fenómeno de la nueva pobreza se instaló en la sociedad argentina” (Kessler y Di Virgilio, 2008: 32). A su vez, “la contracara de los ‘nuevos pobres’ fueron en esta época ‘los que ganaron’, aquellos que consiguieron mantener o mejorar su posición social en medio de la debacle del país. [...] Puede que los ingenieros, docentes, comerciantes de barrio, chacareros, pequeños fabricantes textiles, médicos de hospital o empleados de bajo rango se las vieran negras. Pero a los especialistas en marketing, los publicistas, cirujanos plásticos, ejecutivos, financistas, abogados de grandes empresas, contratistas rurales, importadores y comerciantes de zonas de moda no les fue nada mal” (Adamovsky, 2009: 427). En ese sentido, el empobrecimiento aparecería ligado a una “fragmentación” de la clase media: “... los sectores medios sufrieron una creciente fragmentación y un amplio distanciamiento entre ‘ganadores’ y

¿Afectaron estas transformaciones a la posición social de los docentes? Y de ser así, ¿cómo? La preocupación por estas transformaciones confluyó con otras ligadas a problemas específicos en el campo educativo, dando lugar a diferentes estudios que, desde fines de la década del ochenta y especialmente a lo largo de la década del noventa, intentaron dar cuenta de diferentes aspectos particulares ligados a la enseñanza como trabajo.³

No es de extrañar que la mirada se haya enfocado en este grupo en particular, considerando la importante presencia que ha ido adquiriendo en la estructura social.⁴ Pero además, porque se trata de uno de los grupos de trabajadores intelectuales para cuya transformación en su posición social, tal vez más se ha desarrollado la reflexión teórica. Dicha transformación ha sido conceptualizada como “proletarización”, proceso que ha sido atribuido al desarrollo mismo de la sociedad capitalista, cuyas relaciones propias tienden a imponerse al conjunto de la población, de lo cual no estarían exentos ni los docentes en particular, ni los trabajadores intelectuales, en general.

Las distintas corrientes de la teoría de la proletarización comparten el énfasis puesto en los cambios en las relaciones que hacen al proceso de trabajo para explicar la transformación en la posición social de estos grupos, particularmente la disputa por el control sobre dicho proceso entre el trabajador asalariado y el capitalista que lo emplea. El elemento central para determinar la existencia de proletarización reside en la existencia de una tendencial pérdida de control por parte del trabajador sobre el proceso de trabajo, y el grado en que se encuentra desarrollada esa tendencia.⁵

‘perdedores’. En esta nueva dinámica, en la cual las clases medias se redujeron por efecto de la movilidad social descendente que expulsó de ese colectivo a importantes sectores, otros protagonizaron trayectorias de ascenso social. Esta fragmentación al interior de las clases medias tuvo su correlato en los modelos de socialización y estilos residenciales” (Del Cueto y Luzzi, 2008: 75).

3 Ver Ezpeleta (1991), Narodowski y Narodowski (1988), Mendizábal (1995), Martínez, Valles y Kohen (1997), Birgin (1999), Tenti Fanfani (2005), entre otros.

4 En el período de consolidación del sistema educativo a fines del siglo XIX, este grupo era de poco más de 10 mil personas, las cuales representaban al 0,6% de la población ocupada (según datos del censo de población del año 1895) y ya para mediados del siglo XX, hemos estimado que habrían crecido varias veces, aunque no sobrepasaban las 200 mil, representando alrededor del 3% de esa población (Donaire, 2009a: 69). Según el censo del año 2001, la población “en ocupaciones de la educación” reunía a poco más de 757 mil personas, que representaban un 6,9% de los ocupados, y para el siguiente y último censo de población, en el año 2010, estas cifras habían ascendido a 1,28 millones, y a casi 7,1%, respectivamente.

5 Existen dos grandes vertientes de la teoría de la proletarización de los intelectuales: la de la “descalificación laboral” y la de la “proletarización ideológica”, El debate entre ambas corrientes se

Tanto por el peso que los docentes tienen en la estructura social y dentro de la llamada “clase media”, como por el desarrollo teórico en torno de las transformaciones en su posición social, se ha tratado de un grupo relevante para el desarrollo de la investigación empírica y que, a la par, puede brindar elementos para el ulterior análisis e investigación sobre otros grupos de intelectuales asalariados.

¿Qué resultados presentan los estudios sobre la docencia como trabajo en Argentina en relación con las hipótesis planteadas por la teoría de la proletarización?

En general, en estos estudios, la mirada se ha centrado en las condiciones de vida y de trabajo con el objetivo de ver si las mismas han sufrido un proceso de degradación, al cual, en términos generales se denomina como “precarización” o “empobrecimiento”, a través de distintas dimensiones: salud y medio ambiente laboral, contrato de trabajo, ingresos, familias de origen, consumo de medios de vida, etc., procesos que habrían afectado a los docentes como parte de las “clases medias”.

Aunque algunos de estos estudios hagan referencia al concepto de “proletarización”, su abordaje del problema supone una diferencia importante con el que propone esta teoría. Como dijimos, en ella la dimensión central del análisis reside en el proceso de trabajo, específicamente en quién detenta el control sobre el mismo. Sin embargo, aunque los estudios sobre el trabajo docente en Argentina hagan hincapié en distintos aspectos laborales, no abordan de lleno el problema del control sobre este proceso. Esta diferencia resulta central por varios motivos.

centra en si la expropiación del control involucra principalmente a los procedimientos –en el caso de los partidarios de la primera vertiente–, o bien a los fines del proceso de trabajo –en el caso de la segunda–. El principal referente de la corriente de la “descalificación laboral” es Braverman (1987). Su aplicación al caso específico de los docentes puede encontrarse en Apple (1994) y Lawn y Ozga (1988), entre otros. El concepto de “proletarización ideológica” puede encontrarse originariamente en Derber (1982), y su aplicación a los docentes, en Contreras Domingo (1997) y Jimenez Jaen (1988), entre otros. Huelga aclarar que ambas vertientes, así como también el presente autor, se reconocen como tributarias del desarrollo teórico realizado por Marx (1986).

A pesar de que el desarrollo de las transformaciones en el proceso de trabajo es central en esta teoría, otra dimensión igualmente importante es la del análisis de las modificaciones en el plano de la conciencia, especialmente según se puedan determinar elementos en ella que hagan o no a una progresiva asimilación de estos grupos con la clase trabajadora. Aunque nuestra investigación también abordó esta última, debido a razones de espacio, aquí nos ocuparemos sólo de la primera de estas dimensiones.

Primero, porque las condiciones laborales y de vida de los trabajadores pueden degradarse y sin embargo, que esto no exprese necesariamente cambios en el control sobre el proceso de trabajo, en tanto su forma de organización puede seguir siendo la misma, aun en condiciones más empobrecidas o precarias. Y a la inversa, podría desarrollarse pérdida de control sin que esto implique necesariamente condiciones más precarias o pobres.⁶

En segundo lugar, no aparece explicitada la relación entre empobrecimiento (o precarización) y proletarización, más aun cuando, de hecho, la imposición de la condición de proletario no implica inmediatamente la de pobre y, por cierto, existen capas de la llamada “clase media” que pueden ser más pobres que las capas acomodadas del propio proletariado. Tal vez sea por esto que, aún en los estudios en que se explicita el análisis de los docentes en tanto trabajadores, el problema gire en torno de hasta qué punto han pasado en un todo o en parte hacia las capas más “bajas” o “pobres” de esa vagamente definida “clase media”, y no aparezca como pregunta su posible pasaje a la “clase trabajadora”.

Finalmente, la caracterización de los docentes meramente como “clase media” presenta cierta debilidad al intentar explicar el largo proceso que ha llevado a este grupo a adoptar formas de organización y de lucha precisamente propias de la clase trabajadora, como son el sindicato y la huelga; proceso que surge embrionariamente a fines del siglo XIX, se desarrolla a lo largo del siglo XX, y que sufre un salto cualitativo en la segunda mitad del siglo con la consolidación y masificación de las organizaciones nacionales actualmente existentes. Llamativamente, este proceso suele ser vinculado al derrotero de los docentes dentro de la clase media desde sus capas acomodadas hacia sus capas pobres, pero no hacia la clase trabajadora. Sin embargo, la magnitud, constancia y presencia que han alcanzado los docentes en las luchas y organizaciones del movimiento obrero en el último medio siglo, parecen ser indicadores de un fenómeno orgánico en el movimiento de la estructura social argentina, no reducibles a los movimientos circunstanciales en las características de sus condiciones de vida y de trabajo.⁷

6 Históricamente, la imposición sobre los trabajadores de la manufactura, y posteriormente, de la gran industria, como regímenes propios del capital supone una transformación cualitativa del proceso productivo, que sin duda aumentan la explotación de los obreros, pero no necesariamente en base a su empobrecimiento, puesto que permiten el desarrollo de la extracción de plusvalía relativa (ver Marx, 1986: tomo I, secciones IV y V).

7 De hecho, la presencia de los docentes en la protesta social en la Argentina actual no es en absoluto

Posiblemente, la persistencia en la caracterización como “clase media” y la dificultad para problematizar un posible pasaje hacia la clase trabajadora –esto es su posible proletarización en sentido estricto– se deba a la incidencia que en el campo de análisis de estos problemas ha tenido la conceptualización según la cual, el propio ejercicio de las funciones intelectuales, o bien el acceso a niveles de estudio que permiten su acceso, supondría de por sí la posesión de un determinado “capital educativo” y por ende, necesariamente la pertenencia a la “clase media”. La propiedad sobre alguna forma de capital por definición excluye la posibilidad misma de la proletarización, es decir, la posibilidad de la condición de no-propietarios.

En todo caso, se podrá hablar de un empobrecimiento del “capital educativo”. Y por eso, no es poco común encontrar que esta concepción funcione como asiento de otra, incluso desde perspectivas ideológicas muy diferentes entre sí, donde la figura del trabajador se encuentra solapada con la del pobre (de “capital educativo”) y ambas a la vez, contrapuestas a la del profesional, dando lugar a una serie de imágenes donde la personificación del docente como trabajador es asociada peyorativamente con la falta de vocación o la degradación en la formación.

En la persistente caracterización de los docentes como “clase media” no habría que descartar además el hecho de que el debate sobre la condición del trabajo en la enseñanza recaló en nuestro país en un momento donde se expandía en el ámbito de las ciencias sociales la idea de una creciente desaparición de los trabajadores como clase, ¿qué sentido tendría plantearse la posible proletarización de determinados grupos en un contexto donde se afirmaba que el propio proletariado estaba desapareciendo?

Sea por estas u otras razones, el concepto de proletarización se fue desdibujando hasta superponerse y quedar, en cierto sentido “encubierto”, con los de “empobrecimiento” o “precarización”.

marginal: en 2014 un 21% de los hechos de protesta realizados en el país por trabajadores asalariados fueron protagonizados por docentes (según datos del relevamiento sistemático presentado en PIMSA, 2014).

Esta breve reseña no invalida los resultados de las investigaciones señaladas, más bien busca delimitar y ubicar mejor su contribución al problema en estudio.

En ese marco, sus resultados permiten hacer observables la existencia de rasgos en las condiciones de vida y de trabajo de los docentes, resultantes de una degradación que tiende a asimilarlos a las del grueso de la población trabajadora y explotada, es decir de todos aquellos que viven de su propio trabajo, sean explotados mediante la venta de su fuerza de trabajo, sean expoliados por diversos mecanismos como pequeños propietarios. En términos generales, podemos denominar a este proceso como *pauperización*, el cual remite a una transformación cuantitativa en relación con la posibilidad de acceso a la magnitud de medios de vida considerados socialmente necesarios para la reproducción de las condiciones de existencia de una determinada capa social como tal. En el caso de los docentes, señala su pasaje desde las capas acomodadas de la pequeña burguesía hacia sus capas más pobres.⁸

Pero precisamente bajo condiciones de vida similares, podemos encontrar tanto a propietarios como no propietarios de sus condiciones de existencia. De ahí que dicho proceso no deba confundirse con el proceso de *proletarización*, es decir, una transformación cualitativa que implica la expropiación de las condiciones de existencia misma, que obliga a una porción de la población a recurrir a la venta de su fuerza de trabajo a cambio de un salario para acceder a sus medios de vida, y una de cuyas principales formas de manifestación es, como ya hemos dicho más arriba, la tendencial expropiación sobre el control del proceso de trabajo. Este proceso, a diferencia de la pauperización, refiere al pasaje desde la pequeña burguesía al proletariado.

8 Y en este sentido es que puede ser entendido el hecho de que en la literatura sobre los docentes en Argentina la referencia a una parte o al conjunto de este grupo como "pobres" suela remitir a variadas características que asumen sus condiciones de vida (reclutamiento, ingresos, medios de consumo, etc.), las cuales en términos generales, son asociadas a las capas "bajas" o "inferiores", y en ese sentido "pobres" o "empobrecidas" de la clase media, en contraposición "altas", "superiores" o "acomodadas". Esta caracterización entonces no debe ser confundida con una referencia a una imposibilidad absoluta de acceso a medios de vida. Más bien, en última instancia, y más allá de cómo se resuelva su conceptualización en distintos estudios, parece asentarse en la ausencia de determinados rasgos que permitan asimilar a este grupo con otros cuyas condiciones de vida están determinadas por la explotación directa de trabajo ajeno, típicamente las capas de pequeños y medianos patrones, conjunto con el cual aparecen agrupadas tradicionalmente en los estudios sobre estructura social en Argentina.

De ahí que la pregunta sobre la proletarización siga vigente, no sólo para los docentes, sino también para otros grupos de trabajadores profesionales e intelectuales, tradicionalmente asociados a posiciones “privilegiadas” en la estructura social. ¿Continúan perteneciendo a la pequeña burguesía?, ¿se encuentran en proceso de proletarización?, ¿hasta qué punto ha llegado dicho proceso?, ¿cómo poder abordarlo empíricamente?

Para avanzar en una respuesta a estos interrogantes, nuestra investigación tomó como referente empírico para un análisis en profundidad a los docentes primarios y secundarios de la Ciudad de Buenos Aires. La información recabada sobre este grupo fue complementada con datos disponibles sobre el conjunto de los docentes del país.⁹ Los resultados principales de la investigación han sido presentados en otras publicaciones.¹⁰ En este artículo queremos exponer las principales conclusiones teóricas, especialmente los problemas y preguntas que quedan abiertos en articulación con algunas de las transformaciones en la estructura social argentina y en su llamada “clase media”.¹¹

Una propuesta de conceptualización del proceso de trabajo de los docentes desde un abordaje empírico

En términos generales, nuestra investigación confirmó algunos datos alcanzados por otras investigaciones y que hemos conceptualizado como rasgos resultantes de un proceso de pauperización.¹² No obstante, por lo argumentado anteriormente, nos interesa exponer aquí las conclusiones referidas a aspectos ligados al proceso

9 El trabajo de campo consistió en una encuesta aplicada a una muestra representativa de 395 docentes de escuelas públicas y privadas en el año 2007. La investigación fue realizada con asiento en el Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (IIPMV-CTERA). Contó con el apoyo de una beca doctoral y, luego, post-doctoral, del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

10 Los principales resultados fueron publicados en Donaire (2012), y una versión más sucinta puede encontrarse en Donaire (2010a). El presente artículo se basa en parte en la exposición realizada como invitado en el panel “Trabajo y Sindicalismo Docente en Argentina”, del seminario que motivó este dossier.

11 Problemas que conforman una línea de investigación al interior del área de estructura social del Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina (PIMSA).

12 Baste señalar por ejemplo que aproximadamente la mitad (48%) de los hogares donde habitaban los docentes de nuestra muestra, tenía ingresos familiares totales y per cápita menores a los de una familia obrera acomodada.

de proletarización, específicamente a la cuestión del control sobre el proceso de trabajo.¹³

Para el análisis de dicha dimensión se partió de una batería de preguntas referidas a problemas que aparecían en el desarrollo de la actividad docente y sus diversos intentos de resolución. A partir de su análisis se buscaba observar hasta qué punto los docentes mantenían o no control sobre el proceso a la hora de intentar resolver situaciones problemáticas.

Llamativamente, un rasgo con frecuencia señalado por la teoría de proletarización como manifestación de la pérdida de control, la reducción del docente a un mero ejecutor de objetivos, contenidos o métodos no diseñados por él mismo, sino concebidos por otros y prescritos e impuestos curricularmente, no aparecía como un elemento relevante. Cuando los docentes encontraban algunos de estos aspectos curriculares con los que no acordaban, tendían simplemente a modificarlos. Al menos en este sentido, no aparecían elementos que permitieran conceptualizar ni una subordinación a fines ajenos ni una descomposición o parcelación del oficio docente a partir de una división técnica del trabajo que los expropiara de la concepción y los relegara a la mera ejecución de técnicas ajenas, tal como describe la teoría de la proletarización.

En este aparente control más o menos inmediato del proceso de trabajo se suelen apoyar quienes intentan refutar la existencia de un proceso de proletarización, señalando el amplio margen de “autonomía” con el que cuentan los docentes una vez que “cierran la puerta del aula”. Pero esta situación da por supuesta ya la existencia del aula y, por ende, de la organización misma de la escuela como organización del trabajo. De ahí que, cuando enfocamos los problemas y los intentos de resolución por parte de los docentes, no ya en el ámbito más o menos inmediato de la relación con sus alumnos sino dentro del conjunto de la organización y funciones del sistema escolar como forma de producción social de

13 Como indicador de proletarización, nuestro estudio abarcó también el análisis de elementos referidos a la percepción y ligados a la conciencia, referidos principalmente a la propia percepción de los docentes como clase, de su relación con la clase trabajadora y de las huelgas como forma de protesta, intentando ubicarlos en el contexto del proceso histórico de desarrollo de sus organizaciones y sus luchas. Por razones de espacio no los expondremos aquí, pero se puede encontrar algunos de los resultados empíricos sobre estos aspectos en otros textos ya citados y especialmente en Donaire (2009b).

la enseñanza, la autonomía parece ir difuminándose y las evidencias de privación de control se hacen más evidentes.

Porque el docente, a la hora de educar ya se encuentra con un régimen graduado y secuencial de distribución de los alumnos, un sistema para clasificarlos y una serie determinada de instancias de evaluación, un régimen horario estipulado para dictar su asignatura, etc., dentro de cuyos márgenes puede operar pero que ya están establecidos como condiciones ajenas. Incluso, aunque dentro de este marco pueda determinar ciertos objetivos pedagógicos, no puede impedir que el sistema educativo (en parte o en su conjunto) se reoriente hacia funciones más bien asistenciales (más en el caso de la educación pública) o empresariales (como en el caso de la educación privada) antes que pedagógicas.¹⁴

De la descripción anterior parece resultar entonces la existencia de rasgos de pérdida de control, pero no de descomposición del oficio, no al menos en el sentido del desarrollo de la división técnica del trabajo hasta un grado tal que haya transformado al docente en un trabajador parcelario, esto es, un trabajador que sólo ejecuta una tarea parcial, bajo el mando de quien lo contrata, dentro del conjunto de las tareas que conformaban previamente un oficio integralmente ejecutado y concebido por un único trabajador. ¿Cómo conceptualizar entonces esta situación?

Para responder esta pregunta debemos ubicar a la división técnica del trabajo dentro del desarrollo tendencial de subordinación del proceso de trabajo por el capital. En términos teóricos e históricos, esta división técnica no es la primera forma en que se impone el régimen capitalista sobre los procesos laborales. En realidad, supone una forma previa, denominada “cooperación”.

Esta forma supone la coordinación y reunión de trabajadores con arreglo a un plan, enlazados en un proceso de producción.¹⁵ Aun cuando los trabajadores se encuentren desarrollando las mismas o parecidas tareas, esta forma ya tiene varios

14 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, entre quienes indican algún problema pero referido al trabajo educativo acotado a la tarea inmediata específica del docente en relación a sus alumnos, este tipo de respuestas no llega al 25%.

15 El desarrollo del concepto de “cooperación” sintetiza lo expuesto en Marx (1986: tomo I, Capítulo XI).

efectos que diferencian a la producción capitalista del trabajo artesanal, entre ellas: 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. Pero dado que este carácter social se desarrolla bajo una forma capitalista, es decir ya supone al capital como comprador de esas fuerzas de trabajo para ponerlas en combinación, su propia coordinación se les presenta a los trabajadores como un poder ajeno, como planificación y dirección externa, es decir, ya supone una forma de expropiación, aun cuando este proceso no haya avanzado hacia una parcelación de las tareas.

Todas estas características pueden observarse en la enseñanza contemporánea. Su carácter social salta a la vista cuando se lo compara con sus formas previas, especialmente la docencia libre ejercida por particulares que ofrecen servicios en su propio domicilio, la modalidad tal vez más cercana a lo que se podría denominar como “oficio” docente, predominante en la Argentina hasta durante gran parte del siglo XIX, la cual, junto con otras, conforma las condiciones de producción pre-existentes sobre las cuales inicialmente se asienta y desarrolla el régimen capitalista. A la par, este carácter social ya se presenta como una fuerza extraña a los propios trabajadores, manifestada, primero, en la concentración de las funciones de dirección y supervisión del conjunto del sistema escolar, y posteriormente, en la generación de un cuerpo especializado de profesionales, técnicos y gestores educativos.

Vistos en el marco de las transformaciones históricas, los cambios producidos en las últimas décadas del siglo XX no representarían entonces un trastrocamiento abrupto respecto de una situación previa que se habría mantenido anteriormente estática. Ni tampoco, aunque algunas de las formas que asume la organización escolar se presenten como si fueran relativamente inmutables, el proceso de trabajo en la enseñanza se ha mantenido inalterado desde fines de siglo XIX hasta nuestros días. En todo caso, la génesis, consolidación y desarrollo de la organización escolar y el sistema educativo deberán ser analizados como parte de un largo y lento proceso secular que afecta el proceso de trabajo, y por ende, la posición social de los docentes.¹⁶

16 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, 2009a).

Si bien puede decirse que un establecimiento escolar ya supone cierto grado de división del trabajo, entre docentes asignados a distintas asignaturas y grados, pero esta distribución parece más bien corresponder a una yuxtaposición de trabajadores que realizan oficios similares más que a una división técnica desarrollada en un grado pleno. De ahí que, las categorías utilizadas para explicar las transformaciones en el trabajo docente a partir de la tesis de la “descalificación” resulten en cierto sentido forzadas.

La proletarización de los docentes como constitución de una fuerza de trabajo

Ya hemos planteado que la reunión de trabajadores, aun realizando tareas similares en forma simultánea supone importantes consecuencias en términos de subordinación del proceso de trabajo. ¿Por qué? En todas las ramas productivas existen divergencias aun entre trabajadores que realizan tareas similares, sea en términos de grado de destreza, disciplina, etc. y, por ende, que invertirán distinta cantidad de tiempo, algunos más, algunos menos, para ejecutar una misma tarea o alcanzar similar resultado. Pero puesto que el valor de las mercancías está determinado no por el tiempo de trabajo invertido en general en ellas, sino por la cantidad de tiempo de trabajo socialmente necesario incorporado, la posibilidad de realizar ese valor en el mercado supone la producción en las condiciones socialmente normales con la fuerza social media de trabajo correspondiente. Esta media no es un mero cálculo ideal sino que se establece en la práctica. Y es precisamente bajo la forma de la cooperación, con el empleo de un número más o menos considerable de trabajadores, lo que permite establecerla, compensando las divergencias individuales. De lo contrario, si estas fuerzas de trabajo estuvieran aleatoriamente dispersas entre diversos pequeños propietarios, sería azaroso que cada cual lograra realizar sus mercancías al valor medio correspondiente.

A la vez, la fuerza de trabajo, como toda mercancía posee un valor. Ese valor es equivalente al de la suma del valor de los medios de vida necesarios para reproducir la existencia del trabajador que la porta. Y es precisamente en la diferencia entre el valor de esa fuerza de trabajo y el valor que ella misma puede producir donde se origina la posibilidad de la existencia de un plusvalor apropiable por el capitalista.

Entre otras condiciones, el desarrollo de la producción capitalista supone entonces un cierto grado de estandarización que permita establecer tanto el valor que representará esa fuerza de trabajo como el valor de lo producido por ella, proceso en el que la cooperación tiene un papel relevante.

La constitución de esta situación, es decir, un proceso de proletarización, no supone necesariamente que el trabajador sea pagado con una suma menor a la equivalente a los medios de vida que necesita, esto es, su reducción a la condición de pobre en términos relativos. Supone, más bien, la construcción de determinadas relaciones sociales bajo las cuales, el salario pagado a quien trabaja equivalga, en término medio, al valor de los medios de vida necesarios para que su fuerza de trabajo pueda ser puesta en funcionamiento durante un lapso que excede al expresado en el valor de esa fuerza. Es en este sentido que la proletarización supone, no el empobrecimiento de una porción de población, sino su constitución como portadora y vendedora de fuerza de trabajo.

El hecho de que la cooperación como forma se haya desarrollado en la enseñanza indica determinado grado de avance de este proceso de constitución de fuerza de trabajo. Pero en tanto no modifica esencialmente el proceso real de producción, al menos no en el sentido de, como dijimos, reconfigurarlo y constituir al docente como trabajador parcelario, sino que deja relativamente 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 o subsunción) formal del trabajo al capital, bajo la cual las modificaciones no alteran el carácter del proceso de trabajo sino que lo vuelven más continuo, vigilado, ordenado.¹⁷

Esto es lo que tal vez permita explicar que, a buena parte los teóricos que intentan describir, la actividad docente se les presente como un “oficio” con cierto grado de autonomía. En realidad, como ya señalamos, 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

17 El desarrollo del concepto de “subordinación formal” sintetiza lo expuesto en Marx (1997b: 54 y ss.) y se contrapone al de “subordinación real”, bajo cual el régimen capitalista revoluciona la modalidad del proceso de trabajo en su conjunto, la índole del propio trabajo y las mismas relaciones entre sus agentes. En este sentido, la introducción de la división técnica del trabajo y la gran industria como régimen están asociadas al desarrollo de la subordinación real.

hecho de que el régimen propio del capital ha subordinado sólo formalmente un proceso laboral pre-existente. Asimismo, esta situación podría explicar que el trabajo docente se presente como si se tratara de un proceso que ha permanecido inmutable a lo largo del tiempo. Por el contrario, como ya señalamos, esta apariencia hace invisible que la propia constitución del sistema educativo y de la organización escolar, tal cual como la conocemos, ha sido producto de una larga y lenta construcción histórica. En este sentido, la referencia a la subordinación formal de un proceso laboral pre-existente no debe ser de ninguna manera entendida como si dicho proceso de trabajo haya permanecido inmutable a lo largo del tiempo, sino más bien que las transformaciones que ha sufrido no deberían tomarse como indicadores de un pasaje pleno desde la forma de la subordinación formal a la real, sino como de los diferentes grados a través de los que se ha desarrollado la subordinación formal. Transformaciones que, a su vez, tampoco deben ser entendidas como resultado de un proceso lineal. Por el contrario, mientras persista como subordinación formal, el grado de dominio del capital dependerá de la mayor o menor medida en que pueda sujetar las riendas para vigilar, ordenar, supervisar este trabajo.¹⁸

Con todo, el hecho de que esta forma se mantenga secularmente, aunque con variaciones, desde la consolidación del sistema educativo, parece también indicar que este proceso de constitución de una fuerza de trabajo encuentra algunos obstáculos en su desarrollo.

Uno de ellos se relaciona con la indeterminación del valor que aparece en el origen de la producción de servicios profesionales e intelectuales. En parte porque originariamente encubren formas de participación de la propia clase dominante en el excedente social¹⁹, el precio de estos servicios aparece tradicionalmente fijado

18 En este marco, es decir, no tanto en términos de una transformación cualitativa hacia subordinación real, sino más bien en tanto gradaciones cuantitativas bajo la subordinación formal, deberían investigarse las modificaciones producidas a partir de la introducción del denominado planeamiento educativo, que en Argentina se produjeron en las décadas del sesenta y setenta del siglo XX.

19 Nos referimos al hecho de que históricamente, sólo alcanzado determinado grado de desarrollo de las fuerzas productivas, se da la posibilidad de que el excedente socialmente generado pueda dar lugar a la aparición de la división de la sociedad en clases, y a que una porción de la población quede eximida del trabajo directamente productivo para abocarse, en forma exclusiva a los asuntos generales de la sociedad, y cuyo propio desarrollo da lugar a nuevas divisiones al interior de la clase dominante, entre quienes se dedican a la dirección de los trabajos y quienes se ocupan de las funciones públicas, las ciencias, las artes, etc. y a la aparición de toda una serie de categorías auxiliares para estas funciones. En parte, esto es lo que hace que “funcionarios, médicos, abogados, intelectuales, etc.” sean considerados originariamente como

en forma arbitraria, y su determinación económica sólo se va imponiendo como resultado del desarrollo histórico. Esta indeterminación se hace más evidente en aquellas ocupaciones menos estandarizadas, por ejemplo, las inmediatamente relacionadas con las funciones de dirección política de los asuntos públicos: ¿cuál es el pago que corresponde a un legislador o a un juez?²⁰, ¿es posible determinar en estos casos un valor medio de la fuerza de trabajo? No debemos olvidar que, 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 de intercambio de renta (mayoritariamente pública, aunque también puede estar en manos de particulares, como instituciones religiosas) por un servicio. Este es originariamente el contenido de esta relación, aun cuando pueda adoptar la forma jurídica del salario. Ciertamente es que, desde que aparece la relación salarial también 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 producen²¹.

El segundo obstáculo que encuentra el capitalismo para subordinar este tipo de trabajo se relaciona en parte con el anterior y refiere a que 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

parte de las “clases improproductivas” que “a través de la prestación de sus servicios –a menudo forzadas– se agencian parte del plusproducto” (Marx, 1997: 430) y no inmediatamente como vendedores de fuerza de trabajo. Es en este mismo sentido que, aunque puedan ser entendidas como categorías que “explotan su posición para hacerse asignar tajadas ingentes de la renta nacional”, el crecimiento de las capas de intelectuales en el capitalismo moderno –en el cual el desarrollo del funcionariado y la burocracia estatal juega un papel central– plantea una serie de problemas vinculados a su estandarización y a la aparición de fenómenos ligados a ella: competencia, necesidad de organización profesional, desocupación, superproducción escolar, emigración, etc. (Gramsci, 1986: 358).

20 Así, Marx (1974) compara la facilidad para el cálculo de la cantidad de obreros necesarios para producir una mesa, respecto de las dificultades para calcular la cantidad de jueces necesarios para proveer un buen servicio de justicia o de funcionarios indispensables para asegurar una buena administración (tomo I, p. 189).

21 Según la conceptualización sobre los productores de servicios expuesta en Marx (1997a: tomo I, 429/30).

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, 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 de quienes lo producen, entonces la relación salarial ya no encubriría la venta de servicios como mercancías sino que expresaría 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 correspondería al valor de estos últimos el precio pagado por el empleador, existiría pues un remanente de tiempo de trabajo impago, que aunque no represente plusvalor, sí constituiría plustrabajo.²² Este será el caso, si el salario docente representa un pago, ya no por su servicio, sino por su capacidad de enseñar. Precisamente, todo el problema en torno de la proletarización de los docentes (y de otros grupos de profesionales asalariados) gira en torno de si efectivamente el capital ha llegado o no a lograr esta determinación y en qué grado.

Y, aun cuando esta masa de plustrabajo no representase valorización de capital en manos del Estado, sí representaría ahorro de renta pública. En este sentido, de todas formas, aparecerían 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 predominante y, en buena parte, se reproduce a partir del

²² Aplicamos aquí el razonamiento desarrollado por Marx (1997a) respecto de la producción bajo la forma asalariada a cargo del estado pero sin realización de plusvalor en la circulación (tomo 2, p. 23).

subsidio estatal) las condiciones necesarias para la explotación productiva (en el sentido capitalista) de la educación como rama de producción, y por ende, de ser así, se haya producido un nuevo desarrollo en la constitución de una fuerza de trabajo docente.

Conclusiones y nuevos problemas: “clase media”, trabajadores intelectuales asalariados y proletarización

¿Qué nos ha permitido concluir nuestra investigación? Particularmente respecto de los docentes y en relación con las preguntas que nos formulamos, es posible afirmar: 1) la existencia efectiva de aspectos que hacen a un proceso de proletarización, no reducible, aun cuando pueda estar articulado a rasgos resultantes de un proceso de pauperización, 2) que, aunque se trate de un proceso de larga data, la presencia de determinados obstáculos hace que esta proletarización se encuentre desarrollada en sus fases aún embrionarias bajo la forma del régimen de la cooperación como expresión de la subordinación formal del trabajo al capital y 3) que en estas formas embrionarias se asienta el carácter contradictorio de los docentes como parte tradicional de la pequeña burguesía, pero que a la vez se encuentra inmersa en un proceso de proletarización.

Estos aspectos quedan generalmente velados cuando se caracteriza a los docentes como parte de una “clase media” afectada por un proceso de empobrecimiento o precarización. En términos más amplios, estos resultados nos alertan respecto de la necesidad de avanzar desde las caracterizaciones meramente descriptivas (reducción, fragmentación, crisis, etc.), bajo las que se nominan procesos que parecerían afectar a grupos de ocupaciones unívoca y estáticamente asignadas a la “clase media”, hacia conceptualizaciones más precisas que puedan dar cuenta de la forma en que movimientos orgánicos específicos en la estructura social tienden a destruir, recomponer o consolidar las relaciones que constituyen a determinadas porciones de población como parte de la pequeña burguesía, y si dichos procesos coinciden con su tránsito hacia el proletariado. No se trata entonces tampoco de resolver a partir de una clasificación dicotómica la pertenencia de los docentes a una u otra posición social. Por el contrario, el propio análisis del desarrollo de la proletarización como proceso permitiría observar cómo y hasta qué punto van tendiendo a aparecer elementos que harían a las relaciones que constituyen a

los docentes como proletarios, a la par que se descomponen aquellas que hacen a su pertenencia a la pequeña burguesía, además de hacer observable la forma concreta en que unos y otros rasgos se articulan en ese proceso de transición.

Aunque este artículo se ha centrado en el caso de los docentes, trata de procesos que tal vez se extiendan a otros grupos de trabajadores intelectuales. En este sentido, vale la pena ampliar los interrogantes que en la introducción planteamos para este grupo particular a otras ocupaciones de carácter profesional o similar, e inclusive, preguntarnos por las consecuencias que estos procesos tienen para la pequeña burguesía en su conjunto. Si los docentes se encuentran inmersos en un proceso de proletarización, nos estamos refiriendo a un fenómeno que abarca aproximadamente a una quinta parte de las capas tradicionalmente consideradas como pertenecientes a la pequeña burguesía acomodada. ¿Hasta qué punto este proceso afecta a otras porciones de ese grupo social? Es aquí donde el estudio sobre los docentes nos devuelve al análisis de la llamada “clase media”.

En los cuarenta años que van de 1960 a 2001, el peso de los pequeños y medianos patrones, elemento característico de la pequeña burguesía, pasó de representar un 61% a un 27% de las capas más acomodadas de ese grupo, mientras que, por el contrario, el componente de población que cumple funciones intelectuales aumentó, y entre ellos, quienes lo hacen en forma asalariada, casi se duplicó desde un 31% a un 58% en el mismo período.

Como hemos señalado, los docentes tienen una presencia masiva en este conjunto de intelectuales asalariados. De hecho, se trata de la ocupación con mayor peso entre aquellas que suponen un conocimiento teórico para su realización: cerca de una tercera parte de la población ocupada cuya principal ocupación es de carácter intelectual está conformada por docentes. Sin embargo, existen otras ocupaciones intelectuales masivas como las ligadas a la gestión administrativa, jurídica, contable o financiera (abogados, contadores y similares, junto con sus respectivos técnicos y auxiliares), que representan una quinta parte, seguidas por las de la salud y la sanidad (médicos, enfermeros y otros técnicos auxiliares).²³

23 Estimación realizada en base a datos del censo de población del año 2001. Lamentablemente limitaciones en el instrumento de recolección de datos en 2010 impiden realizar la misma estimación con datos del último censo. El ejercicio en base al cual realizamos la caracterización que hacemos a continuación puede encontrarse desarrollado en Donaire (2010b).

¿Qué sabemos sobre el posible desarrollo de un proceso de proletarización en estos grupos? ¿Cuál es su grado de control sobre el proceso de trabajo? ¿En qué fase se encuentra el proceso de constitución de una fuerza de trabajo? ¿Encuentra el desarrollo capitalista obstáculos como los que hemos caracterizado para la docencia?, ¿o por el contrario, encuentra elementos que favorecen su desenvolvimiento?

En principio podemos decir que en ambos grupos, intelectuales de la gestión y de la salud, se observa una mayor posibilidad de trabajo independiente, lo que supondría un grado de asalariación menos extendido que en la docencia, pero, a la vez, ambos se insertan en ramas de actividad que, comparadas con la enseñanza, aparentan un mayor grado de desglose entre las distintas tareas que la conforman, lo que podría indicar un mayor avance hacia la división técnica del trabajo. De la misma manera, aunque estas condiciones tal vez estén más desarrolladas en la segunda, donde la producción se basa en la concentración de grandes colectivos de estos asalariados (predominantemente en establecimientos de la rama de la salud) y, a diferencia de la primera, donde existe una mayor dispersión tanto entre ramas de actividad como entre establecimientos de distintos tamaños, es en las grandes actividades de gestión (administración pública, bancos, etc.) donde estas funciones parecen adquirir un mayor desglose hacia el trabajo especializado y no calificado. ¿En qué grado de desarrollo se encuentra el proceso de proletarización en estas ocupaciones generalmente caracterizadas como parte de la "clase media"? ¿Puede homologarse este grupo, hoy mayoritariamente enredado en relaciones asalariadas y con una porción importante atravesando un proceso de proletarización, con aquel de hace medio siglo, cuyo elemento característico eran los pequeños y medianos patrones? ¿Qué consecuencias tiene esta transformación en la posición de estos grupos respecto de las relaciones de propiedad? ¿Hasta qué punto se encuentra desarrollado un proceso de expropiación que constituiría a una porción de esta población en vendedores de fuerza de trabajo?

En este proceso no parece ser ajena la incidencia de la fuerte expansión del sistema educativo en Argentina en las últimas décadas, que no sólo no ha sido contradictorio con un proceso de polarización en la estructura social, sino que ha ampliado la cantidad de población que logra acceder a formarse para cumplir funciones intelectuales. Según datos censales, mientras que en 1960 sólo el 1,4%

de la población mayor de 14 años había alcanzado el nivel superior completo, en 2010 esta proporción se ha elevado al 11,6%.

Sin embargo, existen evidencias de que una parte de esta población no encuentra inserción en ocupaciones que impliquen –para su realización– un conocimiento teórico sea en la propia disciplina en la que se formó u otra, ni tampoco como pequeños o medianos patrones, sino en ocupaciones, de condición principalmente proletaria o abiertamente desocupada. Hacia 2010/2012 hemos estimado esta población en un 29,3% de los graduados superiores dentro de la población urbana argentina.²⁴ La presencia de esta población, que provisoriamente conceptualizamos como masa de reserva ¿expresa ya la expropiación de las condiciones de existencia de una porción de la pequeña burguesía?

Si bajo un título educativo superior conviven tanto inserciones en ocupaciones propias de la pequeña burguesía como propias del proletariado ¿esta situación no pondría en cuestión además la idea de que el acceso y egreso de determinados niveles de enseñanza supondría de por sí un “capital educativo”? Esta concepción, que en última instancia fetichiza los ingresos de esta capa al asimilarlos a las rentas que devenga un capital, puede no generar problemas en una fase histórica en la que la posición de los intelectuales expresa la posibilidad de una parte de la pequeña burguesía acomodada de apropiarse de porciones ingentes del producto social. Sin embargo, puede transformarse en un auténtico obstáculo epistemológico cuando comienzan a desarrollarse procesos de pauperización y proletarización de estas capas. Y aunque ante estas situaciones suele señalarse la existencia de la “devaluación de diplomas” como consecuencia del desajuste entre demanda y oferta de graduados, este fenómeno de depreciación de “capitales educativos” nunca sale del plano de la posesión de un capital, de mayor o menor volumen, y nos deja atrapados nuevamente en la visión parcial del empobrecimiento de la “clase media”.

A su vez, la noción de “devaluación de diplomas” conllevaría otros problemas. Al centrar su mirada exclusivamente en la oferta y la demanda, es decir, en la forma que se presenta en la circulación, limitaría la observación del salto cualitativo en la producción, la distribución y el consumo. A partir de dicho salto, cual la

24 En Donaire (2016) hemos realizado un ejercicio comparando datos censales y de encuestas de hogares.

alta educación dejaría de ser un medio de vida sólo accesible para las capas acomodadas de la pequeña burguesía –y que funge principalmente como asiento de un título bajo el cual apropiarse de una parte de la riqueza social producida–, para transformarse plenamente en parte de los medios de vida necesarios para la formación de una parte de la fuerza de trabajo, cuya retribución forma parte del salario que recibe por la participación en la producción de dicha riqueza. Eso abre a su vez otra pregunta: si docentes, profesionales y otros intelectuales asalariados están afectados por un proceso de proletarización, es decir, si están en proceso de constituirse en portadores de fuerza de trabajo, pero de una fuerza de trabajo que exige cierto grado de preparación, ¿tienden a asimilarse a las capas pobres del proletariado o más bien a sus capas superiores?, ¿cómo se articulan proletarización y pauperización en este caso?, ¿y cómo afecta esta situación a las condiciones en que venden su fuerza de trabajo? En el caso particular que hemos venido analizando, el de los maestros y profesores, los cuadros orgánicos del gran capital suelen denunciar como “privilegiadas” a las condiciones de trabajo establecidas por sus estatutos profesionales, como ariete en pos de reunir consenso para lograr erosionarlas.²⁵ ¿Hasta qué punto estos intentos de erosión son expresión de que para la burguesía la docencia ha devenido “un trabajo entre otros”, el cual desde la perspectiva del capital, no merecería un estatuto especial sino las condiciones generales que rigen para el conjunto de los trabajadores? Esta ofensiva suele redoblar en los momentos en que este grupo recurre al ejercicio de la huelga, es decir cuando adopta en la práctica las formas de lucha del movimiento obrero, con el cual los docentes y sus organizaciones han tendido históricamente a confluir.²⁶

25 Un reciente documento del Banco Mundial recomienda que “si se unen adecuadamente dos lados del triángulo de partes interesadas (sociedad civil y Gobierno) en diálogo con la tercera parte (las organizaciones docentes), se puede crear el espacio político para la adopción de reformas, incluidas tres que desafían los intereses de los sindicatos (evaluación del desempeño individual de los profesores, pago diferenciado por desempeño y pérdida de la estabilidad laboral)” (Bruns y Luque, 2014: 49). Obviamente en este tipo de caracterizaciones suele omitirse la mención de las condiciones laborales que hacen al medio ambiente de trabajo y las enfermedades profesionales (incluidas las relacionadas con el denominado “síndrome del quemado”). También se omite el hecho de que, en una sociedad de clases, los “privilegios” no pasan por las diferencias relativamente mejores de determinados grupos de trabajadores, sino, muy por el contrario, por la posibilidad misma de explotar trabajo ajeno, verdadero “privilegio” que es la condición de vida del capital que estos cuadros representan.

26 Aunque en la primera parte del siglo XX, entre las organizaciones docentes predominaban aquellas con un perfil profesionalista, desde mediados de siglo hasta la década del setenta se desarrolla una disputa en la cual se van imponiendo las de carácter sindical (para un análisis histórico, ver Ascolani, 1999 y Balduzzi y Vazquez, 2000). Actualmente, todas las organizaciones sindicales nacionales se encuentran afiliadas a alguna de las centrales sindicales nacionales de trabajadores. La Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), la organización sindical de docentes más grande,

En algún sentido, tanto para la burguesía como para los docentes y el resto de los trabajadores parece haberse puesto en evidencia el lugar preponderante que ha alcanzado aquella porción de sus intereses que ubican a los docentes como parte de la clase trabajadora. Con la mera caracterización como “clase media”, pareciera que somos los científicos sociales quienes corremos el riesgo de quedar rezagados ante el desarrollo de los fenómenos que la realidad nos presenta, al menos para el caso de los docentes, ¿pero hasta qué punto también extensibles a otros grupos de trabajadores intelectuales asalariados?

Bibliografía

- ADAMOVSKY, E. (2009) *Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*. Buenos Aires, Planeta.
- ASCOLANI, A. (1999) “¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916-1943)”, *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, N° 2, pp.87-102.
- APPLE, M. (1994) *Educación y poder*. Barcelona, Paidós/ M.E.C.
- BALDUZZI, J. y VÁZQUEZ, S. (2000) *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente. 1957-1973*. Buenos Aires, IIPMV/CTERA.
- BIRGIN, A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*. Buenos Aires, Troquel.
- BRAVERMAN, H. (1987) *Trabajo y capital monopolista*. México DF, Nuestro Tiempo.
- BRUNS, B. y LUQUE, J. (2014) *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington D.C., Grupo del Banco Mundial.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1997) *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.
- DEL CUETO, C. y LUZZI, M. (2008) *Rompecabezas. Transformaciones en la estructura social argentina (1983-2008)*. Buenos Aires, Biblioteca Nacional-UNGS.

se encuentra afiliada a una de las vertientes de la Confederación de Trabajadores de la Argentina, la llamada CTA de los Trabajadores. Las restantes organizaciones nacionales se encuentran afiliadas a la Confederación General del Trabajo (CGT). Estas son: la Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica (AMET), la Unión de Docentes Argentinos (UDA), el Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP) y más recientemente, a partir de 2012, la Confederación de Educadores de la Argentina (CEA).

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

DONAIRE, R. (2016) "«Masa de reserva» para las funciones intelectuales en Argentina. Una comparación entre tres mediciones", *II Congreso de la Asociación Argentina de Sociología*, Villa María, 6 al 8 de Junio de 2016.

_____ (2012) *Los docentes en el siglo XXI, ¿empobrecidos o proletarizados?*, Buenos Aires, Siglo XXI.

_____ (2010a) "La posición social de los docentes: una aproximación a partir del estudio de los docentes de la Ciudad de Buenos Aires", *Revista de Educação*, PUC-Campinas, N° 28, Enero-Junio, pp. 113-129.

_____ (2010b) "Los trabajadores intelectuales en Argentina: formulación de un sistema de problemas a partir de una caracterización general de su inserción ocupacional", *PIMSA Documentos y Comunicaciones*, N° 13, pp. 7-48.

_____ (2009a) *La clase social de los docentes. Condiciones de vida y de trabajo en Argentina desde la colonia hasta nuestros días*. Buenos Aires, CTERA.

_____ (2009b) "¿Desaparición o difusión de la "identidad de clase trabajadora"? Reflexiones a partir del análisis de elementos de percepción de clase entre docentes", *Conflicto Social*, N° 2, junio, pp. 135-167.

EZPELETA, J. (1991) *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Santiago, UNESCO/OREALC.

GERMANI, G. (1987) *Estructura social de la Argentina. Análisis estadístico*. Buenos Aires, Ediciones Solar.

GRAMSCI, A. (1986) *Cuadernos de la cárcel*. México D.F., Ediciones Era, tomo 4.

IÑIGO CARRERA, N. y PODESTÁ, J. (1989) *Análisis de una relación de fuerzas sociales objetiva: caracterización de los grupos sociales fundamentales en la Argentina actual*. Serie Estudios N° 46, Buenos Aires, CICSó.

JIMÉNEZ JAEN, M. (1988) "Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización". *Revista de Educación* N° 285, enero-abril, pp. 231-245.

KESSLER, G. y DI VIRGILIO, M. M. (2008) "La nueva pobreza urbana: dinámica global, regional y argentina en las últimas dos décadas". *Revista de la CEPAL*, N° 95, agosto, pp. 31-50.

LAWN, M. y OZGA, J. (1988) "¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores". *Revista de Educación* N° 285, enero-abril, pp. 191-215.

-
- MARTÍNEZ, D.; VALLES, I. y KOHEN, J. (1997) *Salud y Trabajo Docente. Tramas del malestar en la escuela*. Buenos Aires, Kapelusz.
- MARX, C. (1986) *El Capital. Crítica de la Economía Política*. México DF, FCE.
- _____ (1997a) *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857 – 1858*. México DF, Siglo XXI.
- _____ (1997b) *El capital. Libro I Capítulo VI (inédito). Resultados del proceso inmediato de producción*. México DF, Siglo XXI.
- _____ (1974) *Historia crítica de la teoría de la plusvalía*. Buenos Aires, Brumario.
- MENDIZÁBAL, N. (1995) “Condiciones de trabajo y salud de los docentes primarios de la Provincia de Buenos Aires”. En FRIGERIO, G. et al., *El sistema educativo como ámbito laboral*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, pp. 97-146.
- NARODOWSKI, M. y NARODOWSKI, P. (1988) *La crisis laboral docente*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- PIMSA (2014) “Informe semestral sobre hechos de rebelión”, primer y segundo semestre. En *Programa de investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina*, www.pimsa.secyt.gov.ar.
- TENTI FANFANI, E. (2005) *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- TORRADO, S. (1994) *Estructura social de la Argentina: 1945 – 1983*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

Ricardo Donaire: Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Investigador adjunto del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina. Investigador del Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina. ricdonaire@gmail.com