

# **XI Congreso Argentino de Antropología Social**

**Rosario, 23 al 26 de Julio de 2014**

## **GRUPO DE TRABAJO**

Antropología del trabajo y de los trabajadores. Problemas enfoques y perspectivas.

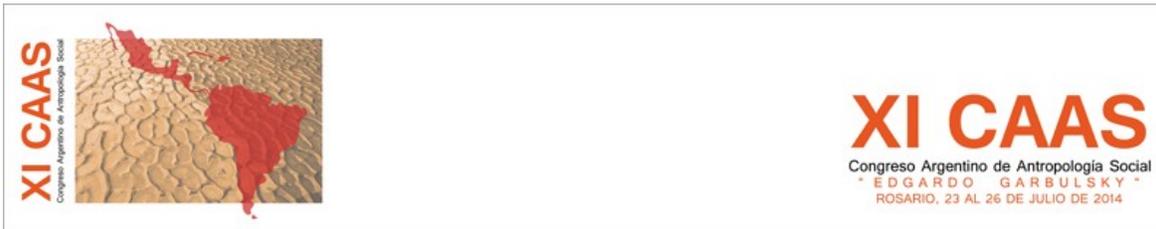
## **TÍTULO DE TRABAJO**

El proceso de trabajo en el sector educativo: algunas consideraciones analíticas.

1

### **Julián Fanzini.**

Licenciado en Economía (UNC). Maestrando en Antropología Social (UNC). Doctorando en Ciencias Sociales (UBA). Becario Tipo I de CONICET (CiFFyH). Correo electrónico: jufanzini@hotmail.com

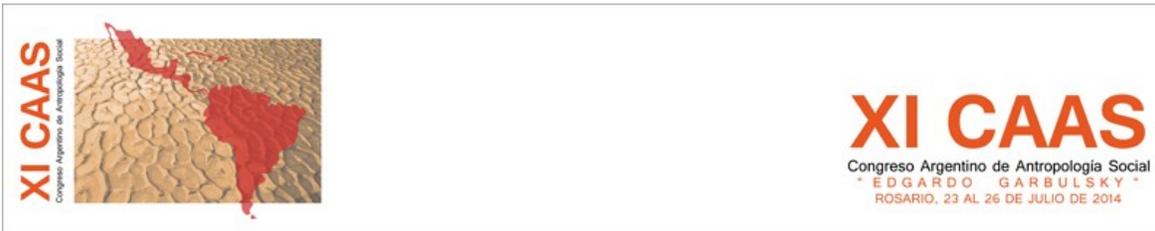


## I. Introducción.

En este trabajo intentaremos precisar algunas consideraciones analíticas para el abordaje del proceso de trabajo en el sector educativo. De alguna forma este artículo se constituye como una antesala a la elaboración de un proyecto de tesis de maestría en antropología social constituida por una serie de reflexiones e impresiones que han dejado la lectura sistemática sobre el tema y un primer acercamiento al campo en una escuela secundaria de Córdoba a fines de 2013. En este sentido, este trabajo no pretende dar respuestas acabadas sino que, sobre todo, convertirse en fuente de preguntas que habiliten al desarrollo posterior de un proceso de investigación con cierta sistematicidad.

2

El recorrido que proponemos hacer aquí resalta algunas perspectivas y núcleos conceptuales y metodológicos que considero relevantes en la definición de un abordaje crítico del proceso de trabajo docente. En primer lugar, en base a Ezpeleta (1992) y Rockwell (1995), delinearemos una perspectiva que observa una peculiar forma de aproximarse a la dinámica escolar y que, en particular, sugiere un abordaje del proceso de trabajo docente que atienda a la experiencia escolar concreta, en relación con la noción de conflictividad escolar. En segundo lugar, en base principalmente a (Martínez et.al., 2011), (Rebechi et.al., 2011) y (Kohen, 2005), realizaremos una incipiente caracterización del proceso de trabajo docente que intenta precisar algunas características referentes al objeto y a la actividad de este trabajo. En tercer lugar, en base a Donaire (2012), presentaremos el debate en torno a la existencia de un proceso de proletarización docente y dejaremos planteadas algunas preguntas y consideraciones que este debate suscita a la hora de estudiar el proceso de trabajo docente. Finalmente, en cuarto lugar, dejaremos presentadas algunas reflexiones que se desprenden del análisis de las secciones desarrolladas y que nos sugieren la necesidad de un abordaje etnográfico en torno a este proceso de trabajo.



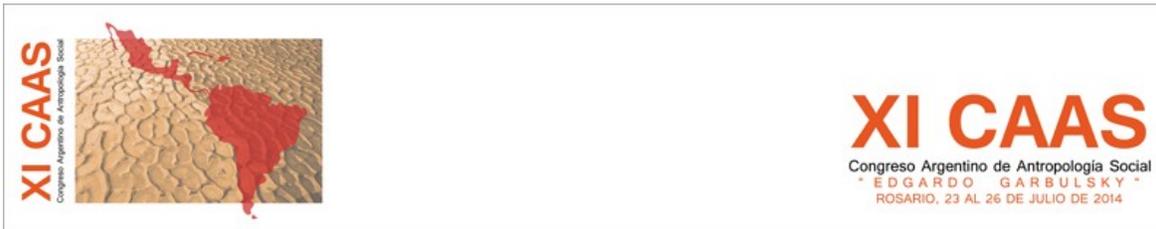
## **II. La cotidianeidad escolar**

Aquí abordaremos una breve caracterización de una perspectiva que, en base a una nueva noción de lo cotidiano, ha permitido quebrar el cerco pedagógico propio de muchos estudios en la antropología de la educación y ha habilitado a un análisis de la dinámica escolar que no sólo atiende a ciertas dimensiones de la vida escolar antes no consideradas sino que también, y sobretodo, da lugar a un nuevo tipo de análisis para su estudio.

### **II. a. La conflictividad escolar.**

Ezpeleta (1992) y Rockwell (1995) observan una forma peculiar de problematizar lo cotidiano en la vida escolar. Estas autoras retoman a Heller (1977) para dar cuenta de una noción de cotidianeidad que se precisa en referencia a todo tipo de actividades que constituyen, desde cada sujeto en particular, procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural (Rockwell, 1995:7). En particular, esta noción habilita a dar cuenta de la gran diversidad de actividades que se involucran constantemente en la vida cotidiana de la escuela y que imbricadas en la propia interacción entre docentes, estudiantes y padres dan existencia a la escuela misma. Esta noción de lo cotidiano alerta sobre procesos constructivos presentes en la escuela que involucran situaciones de permanente negociación y redefinición, situaciones en la que la escuela se define permanentemente y que se desenvuelven como una experiencia local.

En este marco, las autoras dan cuenta de una experiencia escolar que se constituye como una experiencia histórica y, en este sentido, como una realidad escolar que subyace a las formas oficiales y normativizadas del proceso escolar. De este modo, la experiencia escolar específica de cada escuela da lugar a un proceso escolar que se constituye como una trama compleja en la que intervienen tanto elementos de un plano normativo, como lo es el currículum oficial, así como elementos del contexto local y la vida cotidiana, como lo son las tradiciones

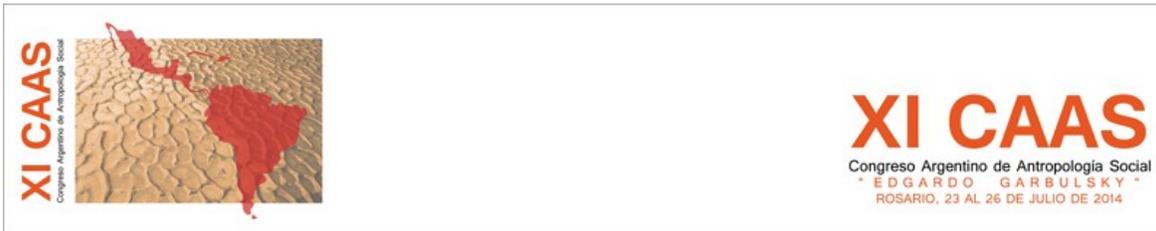


históricas, las decisiones políticas o las mismas interpretaciones que hacen docentes y estudiantes de los materiales de enseñanza (Ibid.:14).

En este sentido, la perspectiva adoptada por estas autoras sugiere la necesidad de un análisis que de cuenta de las relaciones y prácticas que resultan constitutivas de la experiencia escolar y que, por lo general, resultan no previstas e impredecibles desde un plano normativo. Ahora interesa reconstruir y comprender la lógica propia de un proceso escolar específico que, constituido por estas relaciones y prácticas, condiciona el carácter y el sentido en el que se define la escuela y las actividades posibles en ella. Así, ambas autoras dedican sus trabajos a ciertas dimensiones de la cotidianeidad escolar poco abordadas en estudios anteriores, como lo son: las condiciones institucionales del trabajo docente (Ezpeleta,1992), la estructura de la experiencia escolar, la presentación del conocimiento escolar, la definición escolar del aprendizaje o la transmisión de concepciones del mundo (Rockwell, 1995).

4

Más allá de estos estudios específicos, aquí resulta pertinente indagar en la forma en que esta perspectiva abre a un campo en el que la conflictividad escolar puede tornarse constitutiva de la realidad escolar. Las autoras, discutiendo con un enfoque de carácter estructuralista, dan lugar a una perspectiva que revitaliza el poder de agencia presente en las escuelas aunque sin dar por descontado la influencia del plano normativo. Esta forma de concebir a la cotidianeidad escolar da cuenta de un proceso constante de redefinición de la escuela, y de lo que en ella sucede, que alude a la negociación permanente que se da entre los sujetos en trono a las actividades en ella (Levinson et. al., 2007:829). Esta específica articulación entre estructura y agencia, que se define constantemente en función del arreglo específico de una determinada experiencia escolar, sugiere un proceso de negociación y disputa por el carácter y el sentido de la escuela en el punto mismo donde ésta encuentra la posibilidad de su existencia: en las relaciones y prácticas cotidianas.



En este sentido, es posible hablar de una conflictividad escolar en tanto las relaciones y prácticas cotidianas que constituyen una determinada experiencia escolar se definen en el encuentro entre fuerzas que, por lo general, resultan divergentes y pugnan en orden a orientar a la vida escolar y a la escuela misma en distintos sentidos (Milstein, 2009:186). Si bien el estudio de las distintas formas y contenidos específicos que hacen y revisten a la conflictividad escolar excede los límites del presente trabajo, aquí nos proponemos dar los primeros pasos en desentramar la forma específica que tal conflictividad asume para las y los docentes en relación a su propia actividad laboral.

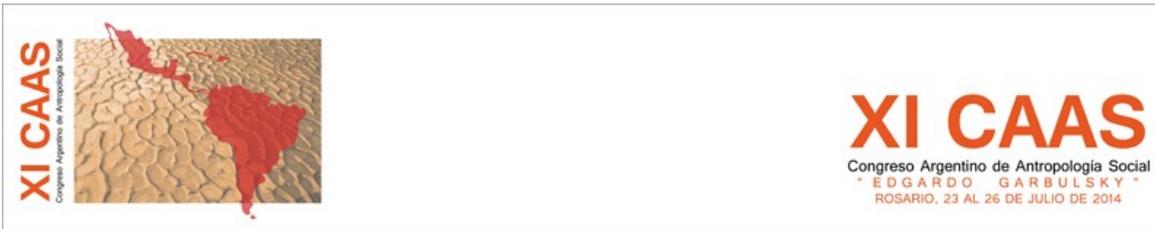
## **II. b. La cotidianeidad laboral docente.**

5

En las últimas décadas, el sistema educativo argentino se ha visto atravesado por cambios de tipo estructurales. Durante los años noventa, en el marco de la reforma del estado, la reforma educativa se expresaba en una política educativa que propugnaba la descentralización de los sistemas escolares, su paulatina transferencia al sector privado, el desfinanciamiento de la educación pública de nivel medio y superior y la flexibilización de la contratación docente (Puiggrós, 2003). Abandonada la convertibilidad y en el marco de los recientes cambios mecoeconómicos e institucionales es posible inscribir la aparición de un nuevo marco normativo para el sistema educativo argentino. Estas políticas educativas se vieron cristalizadas en distintas experiencias escolares concretas que, sin duda, tuvieron impactos diferenciales en la actividad laboral cotidiana de los docentes.

Un análisis específico de estos impactos en los distintos espacios laborales de los docentes puede importar el enfoque que otros investigadores han desarrollado para un estudio similar pero en otros sectores de la economía. En esta dirección es interesante resaltar los trabajos de Palermo (2012) y Gingier (2012).

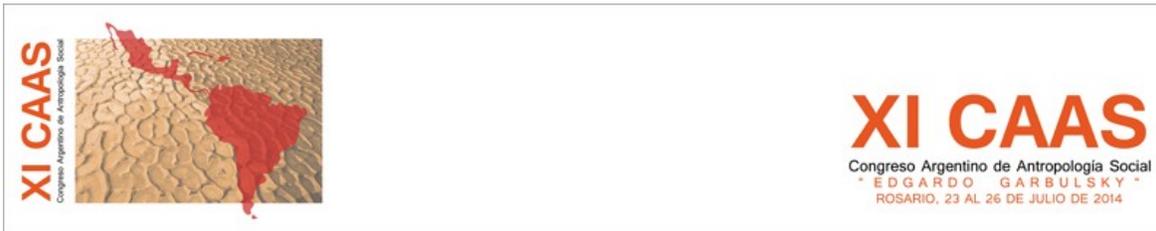
Palermo (2012) estudia el caso de los trabajadores de la empresa YPF – Yacimientos Petrolíferos Fiscales – en el período anterior, durante y posterior a su



privatización tomando la dinámica relación entre las políticas empresarias y el colectivo de trabajo en orden a dar cuenta de los diferentes procesos de trabajo que se fueron sucediendo desde la etapa estatal de la empresa hasta su etapa privatizada. Para ello, tomando a Gramsci, elabora el concepto de “hegemonía empresarial” para dar cuenta de una articulación indisoluble entre una lógica pedagógica, que construye e intenta trasponer sentidos configurados por la administración a los trabajadores, y una lógica coactiva, que resulta en presiones directas sobre los trabajadores. Con esta noción el autor desentraña las particulares relaciones de poder que se tejen en el espacio laboral, a la vez que da cuenta del conflicto y la resistencia de los trabajadores en torno a estas configuraciones empresarias.

Giniger (2012) aborda las relaciones de trabajo en la industria siderúrgica enfocándose en la planta de Acindar en Villa Constitución (Santa Fe). La autora ubica su análisis dentro y fuera del espacio fabril abonando a un enfoque en el que el ámbito productivo, el doméstico y el de sociabilidad son indisolubles. Esto le permite identificar ciertos procesos hegemónicos en las actuales relaciones obrero – patronales en y más allá de la fábrica, a los que estudia en base a las nociones de “praxis empresarial” y “praxis sindical”. En particular, la autora da cuenta de severos cambios en la praxis empresarial a partir de la década del ochenta, con la introducción de los “nuevos métodos de trabajo”, que tuvieron una implicancia directa sobre la praxis sindical que, siguiendo el ritmo de estos cambios aunque no determinados por éstos, fue andando diversas estrategias en orden a sostener determinadas reivindicaciones laborales.

La problematización presente en estos estudios responde, en parte, a la pregunta en torno a las formas en que las transformaciones de las prácticas laborales en un plano normativo, y con ellas de los espacios de trabajo, implican también transformaciones en los propios trabajadores. Por lo general, observan que este vínculo de implicancia se ve atravesado por una relación compleja,



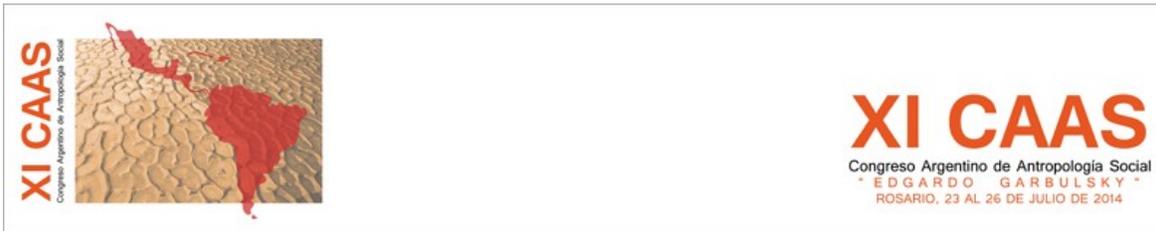
multidimensional y conflictiva. No existe una linealidad entre el control ejercido sobre los trabajadores y su transformación si no que, por el contrario, la relación allí constituida implica conflicto y resistencia. Se asiste a un proceso de actualización y de resignificación de las relaciones constituidas en el marco de las propias prácticas laborales que habilita a una apropiación específica y localizada de las transformaciones impuestas a los trabajadores, apropiación que da lugar en forma dinámica y conflictiva tanto a la subordinación como a la resistencia.

En este punto es interesante retomar la noción de conflictividad escolar para dar cuenta, en particular, de los procesos de negociación y disputa que intervienen en la actualización y resignificación de las prácticas laborales docentes en el marco de las transformaciones estructurales recientes del sistema educativo argentino. El sentido y el carácter de estas prácticas estará atravesado, en parte, por la experiencia escolar concreta en que los docentes intervienen y, es precisamente allí, donde es posible observar la relación conflictiva entre concepciones y prácticas que tienden a subordinar y aquellas otras que tienden a resistir.

En este sentido, cobra relevancia la pregunta por el proceso del trabajo docente y, en particular, por su propia definición en la cotidianeidad laboral. Si bien el estudio sugerido por tal pregunta excede al presente trabajo, en la próxima sección daremos cuenta de algunas consideraciones teóricas y analíticas en orden a avanzar en tal dirección.

### **III. Una aproximación al proceso de trabajo docente.**

En lo que sigue, avanzaremos en una caracterización de algunas dimensiones del trabajo docente y, en particular, del proceso de trabajo implicado, realizando, por un lado, una aproximación teórica de cómo puede ser considerado el objeto del trabajo docente y, por otro lado, una aproximación si se quiere más empírica de la actividad del trabajo docente. Esta última se realizará en base al análisis detallado de, especialmente, tres artículos realizados con participación activa de sindicatos

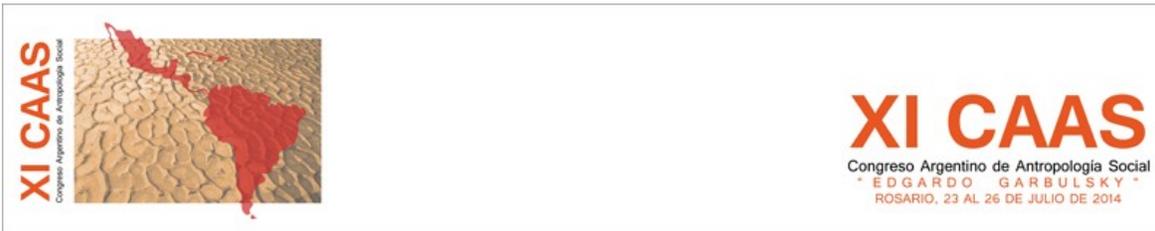


docentes en Argentina. En el primer caso, el artículo es titulado “Una experiencia en el terreno de la lucha sindical por la salud docente” y es el resultado de un proyecto de investigación impulsado por el Taller de Estudios Laborales (TEL) y la Asociación Docentes de Enseñanza Media y Superior (ADEMYS) sobre las relaciones entre las condiciones de trabajo y la salud en el gremio docente de la Provincia de Buenos Aires (Martínez et.al., 2011). En el segundo caso, el artículo es titulado “La lucha por mejorar las condiciones de trabajo y la salud docente” y es realizado por docentes integrantes de la conducción de la Asociación del Magisterio de Santa Fe – Rosario (AMSAFE) (Rebechi et.al., 2011). Y, en el tercer caso, el artículo es titulado “Condiciones de trabajo y salud docente: estudio de caso en Argentina” y es resultado de un proyecto impulsado por OREALC-UNESCO y llevado adelante por AMSAFE con docentes de ocho escuelas en la ciudad de Rosario (Kohen, 2005). Los tres artículos ponen el foco en el nivel medio de educación y se encuentran contenidos en el período 2004 – 2010. La elección de las consideraciones extraídas de estos artículos tienen de trasfondo la intuición que dejaron algunas impresiones y sensaciones luego de una primera aproximación a campo realizada en una escuela secundaria de la provincia de Córdoba en el año 2013. Finalmente, es preciso mencionar que si bien estos artículos no hacen referencia explícita a un proceso de trabajo específico, sí puede leerse, en el diagnóstico que realizan sobre las condiciones laborales y de salud en las que se encuentran los docentes implicados, algunas características propias del trabajo docente que hacen visibles distintas dimensiones de la actividad que implica su peculiar proceso de trabajo.

8

### **III. a. El objeto del trabajo docente.**

En principio, es necesario hacer un breve comentario respecto a la forma en que puede ser conceptualizado el objeto de trabajo de la educación para luego de allí

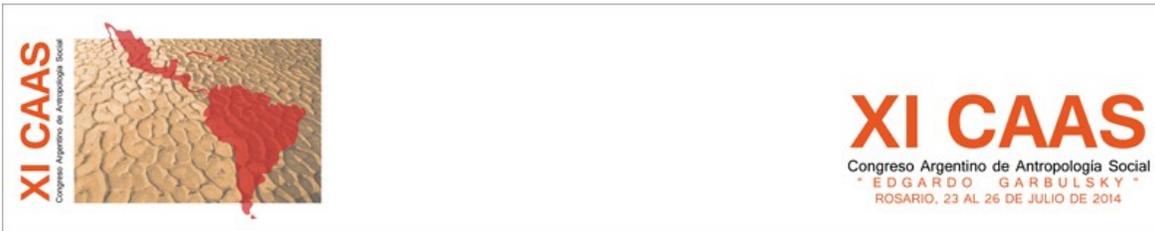


delinear los aspectos referentes a la actividad en el proceso de trabajo sugeridos por los artículos mencionados.

Resulta preciso advertir que la producción en el sector educativo es pasible de ser comprendida como una producción eminentemente simbólica, es decir, inmaterial. El proceso productivo educativo, si bien puede o no comprender soportes materiales, dados los fines últimos que persigue el trabajo docente, se involucra con preponderancia tanto con la subjetividad de aquel que trabaja, el docente, como con la subjetividad de aquel con el que se pretende trabajar, el estudiante. Entendemos aquí por subjetividad al propio proceso de los sujetos de dar sentido y significados. En esta dirección, se torna posible considerar como primer resultado de este proceso productivo, como uno de los “productos educativos”, la construcción acabada de significados, es decir, que la objetivación de lo producido resulta en significados que involucran de manera directa la subjetividad del estudiante.

9

Sin embargo, no podemos quedarnos aquí, pues ésto presenta una estrecha relación con una forma bancaria de concebir a la educación (Freire, 2010). La idea de que el proceso productivo educativo genera algo así como “enlatados de conocimiento” a ser transmitidos ya ha sido duramente cuestionada y, a los fines que aquí nos proponemos, no resulta una herramienta crítica para el análisis. Por ello, es preciso abrir esta conceptualización, dar cuenta, por un lado, que los significados que se producen no se involucran sólo con los aspectos cognitivos de la subjetividad de los estudiantes sino que ellos implican necesariamente otros aspectos de la subjetividad como lo son las formas de razonamiento, los discursos, las prácticas, las emociones, los sentidos morales y los sentidos estéticos, entre otros y, por otro lado, que los significados producidos no sólo involucran la subjetividad del estudiante sino también la subjetividad del docente. Lo dicho hasta aquí implica observar entonces que el “producto educativo”, que aquí lo referenciamos con significados específicos, se encuentra entrelazado en



distintas dimensiones tanto de la subjetividad del estudiante como de la del docente, lo que a su vez nos sugiere que este producto conserva como elementos constitutivos otros elementos distintos a aquellos exclusivamente cognitivos.

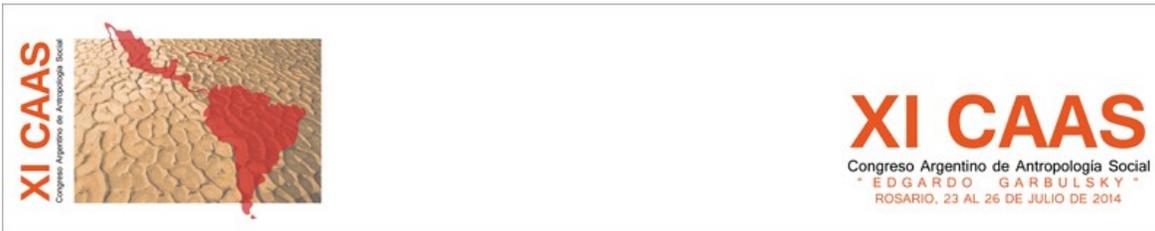
La conceptualización del objeto de trabajo docente hasta aquí presentada no pretende ser exhaustiva y completa sino una primera aproximación a este respecto que permita dejar abiertas preguntas que motiven trabajos posteriores. En este sentido, en primer lugar, podemos resaltar la pregunta por cómo este 'producto educativo' que aquí estamos referenciando es pasible de considerarse como una mercancía, es decir, cómo la forma particular en que se objetiva este producto da lugar a la posibilidad de concebirlo como un producto externo al trabajador e intercambiable como cualquier mercancía. En segundo lugar, resulta interesante la pregunta por cómo las distintas formas de concebir la educación implican distintas formas de conceptualizar el objeto del trabajo docente. Y, en tercer lugar, podemos considerar una pregunta que es transversal a éstas y que abre el camino a una forma etnográfica de abordaje de la temática, ésta es aquella relacionada a qué sentido le dan los propios trabajadores docentes a este 'producto educativo', si es que lo consideran como tal.

10

### **III. a. La actividad del trabajo docente.**

En este punto, sin pretender de mencionar todas las actividades que el proceso productivo educativo implica, analizaremos los elementos que son remarcados en los artículos mencionados, que pueden abrir el campo para un análisis más exhaustivo de lo que el proceso del trabajo docente implica.

En primer lugar, encontramos en Martínez et.al. (2011:35) una intención explícita de orientar parte del desarrollo de la investigación al proceso de trabajo “en sí” que llevan a cabo los docentes y, para ello, utilizan la categoría de “carga laboral”. Es interesante notar que con ella los autores dan cuenta de al menos tres aspectos vinculados a la actividad propia de este trabajo, pues con “carga laboral” hacen

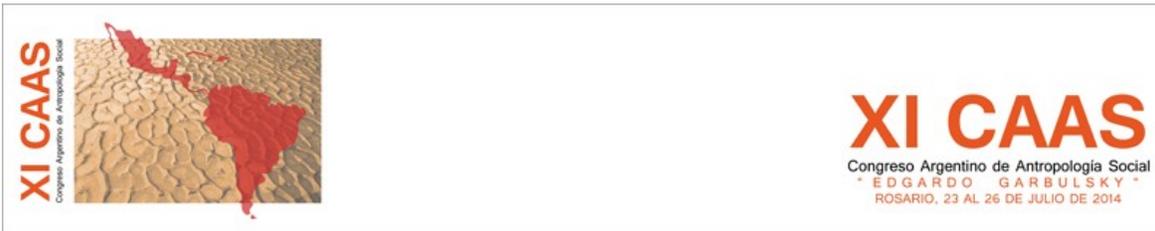


referencia al conjunto de los elementos físicos, mentales y psíquicos puestos en juego en la realización de las tareas docentes (Ibid.:42). En base a entrevistas y trabajos en talleres con docentes, los autores mencionan los principales elementos de la 'carga laboral'.

Como componente físico de la carga laboral, los autores remarcan la persistencia de problemas relevantes de los docentes en lo que respecta tanto al sobreesfuerzo de la voz, así como a los problemas posturales y de levantamiento de peso que se presentan con mayor intensidad en nivel inicial y especial (Ibid.:42). Este componente, hace explícito y pone en evidencia que, como todo trabajo, el trabajo docente implica no sólo, como hemos mencionado, la subjetividad del docente sino que también su fisicalidad. Si bien la producción es simbólica, y por ello implica con preponderancia a la cara subjetiva del trabajo, ello no implica que en algunos casos puede resultar de suma importancia, en lo que hace a su propio proceso de trabajo, el componente físico de este trabajo.

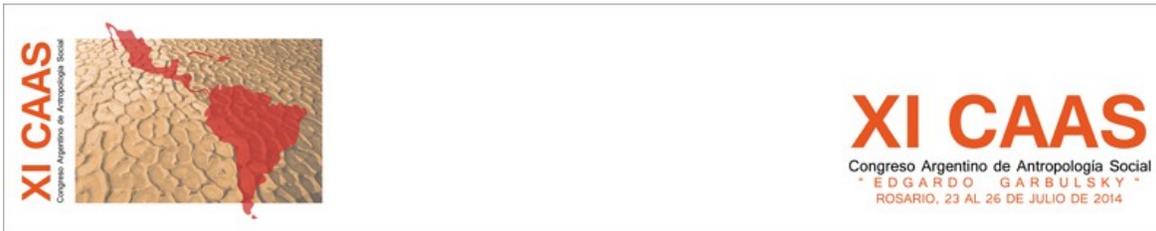
11

Como componente psíquico de la carga laboral, los mismos docentes que participaron de los talleres y que dieron las entrevistas observan que la tarea docente implica constantes relaciones interpersonales y, básicamente, responsabilidad sobre niños y jóvenes (Ibid.:42). Esto nos sugiere que el proceso de trabajo docente se involucra tanto con la subjetividad del estudiante como con la del docente. El peso que adquieren las relaciones interpersonales en este proceso de trabajo sugiere que la forma en cómo éstas son construidas resultan un elemento clave para alcanzar la finalidad del trabajo. Es preciso dar cuenta que las relaciones interpersonales involucran tanto a otros docentes como a los propios estudiantes. En el primer caso, en las relaciones que involucran a otros docentes, es relevante la observación realizada por los autores al mencionar que el componente psíquico de la carga laboral se vincula con la dinámica de las instituciones escolares y la organización del trabajo docente, donde, en particular, se marca la falta de espacios/tiempos de contención y tratamiento colectivo de los



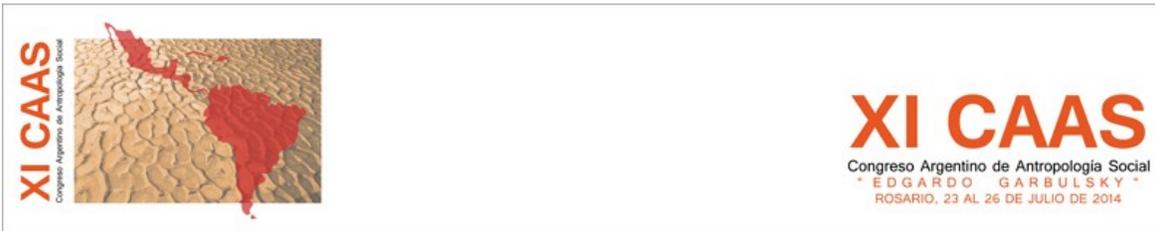
problemas derivados de las relaciones cotidianas. A este respecto, podemos decir, también en base a las consideraciones de los propios docentes, que si bien estas relaciones son por lo general percibidas como positivas, las relaciones interpersonales entre ellos no necesariamente se dan de manera dinámica, sino que por momentos parece dominar la sensación de que el trabajo se realiza en cierta soledad (Ibid.:41). En el segundo caso, en las relaciones que involucran a los estudiantes, pareciera que el sentido de la responsabilidad y autoridad sobre los estudiantes se tornara preponderante en la forma en que el docente intenta construir la relación interpersonal con ellos, y es en este sentido que adquiere cierta importancia la observación realizada por los docentes respecto a la peso que conlleva, en la realización de su trabajo, la desvalorización de su rol por parte de estudiantes y padres y la influencia de éste en la dificultad de ser aceptados por los estudiantes como figuras de autoridad (Ibid.:43). En última instancia, podríamos observar también que las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes son sumamente relevantes en uno de los momentos centrales de este proceso de trabajo, esto es, en el dictado de clases propiamente dicho. Es en este sentido que puede interpretarse lo observado por los propios trabajadores docentes de AMSAFE: “ ... [es preciso] entender que el trabajo docente es en relación a los alumnos, que su objeto de trabajo es el conocimiento y que en esta relación docente-alumno están dadas condiciones de trabajo que vertebran el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Rebechi et.al., 2011:188).

Como componente mental de la carga laboral, los autores sí dan cuenta de elementos que se encuentran vinculados casi exclusivamente a la actividad cognitiva de los propios docentes, entre ellos: la necesidad de coincidencia, no siempre satisfecha, entre planificación y realización, es decir, entre contenidos que se exigen y contenidos que realmente se pueden desarrollar, la urgencia de la adquisición de nuevas herramientas pedagógicas, la corrección de exámenes o cuadernos, el sobreesfuerzo mental para realizar proyectos institucionales, la incorporación de tareas administrativas a los docentes, la forma en que se exigen



determinadas tareas, desde la supervisión o el Ministerio, como lo son precisamente algunas administrativas y de planificación, entre otros (Ibid.:43). Notemos que cada uno de estos elementos denota la posición del docente en distintas etapas del proceso de trabajo, es decir, da cuenta de distintos momentos de este proceso en el que se ve implicada especialmente el aspecto cognitivo de su subjetividad.

En segundo lugar, además de las características del proceso de trabajo docente que sugieren directamente los componentes de la “carga laboral” reconocidos en el artículo de Martínez et.al. (2011), componentes que bien podrían encontrarse atravesando a todos las dimensiones y actividades que intervienen en el proceso productivo educativo, encontramos otros elementos referentes específicamente a la forma que adquiere la carrera docente. Los tres artículos aquí analizados dan cuenta del sistema de puntaje como un elemento central en lo que hace a la actividad docente, lo que se evidencia además en distintos aspectos de la vida de los docentes. En particular, el sistema de puntaje implica no sólo mecanismos de entrada y permanencia en el mercado del trabajo docente, sino también mecanismos de “progreso” en lo que refiere a la carrera docente. Estos mecanismos implican la existencia de una gran carga laboral fuera del horario de trabajo, en particular, Kohen (2005:58-59) observa que muchos docentes sostienen en el hogar una jornada laboral de la misma duración que la jornada de trabajo en la escuela, dedicándose la mayor parte de este tiempo a cursos de perfeccionamiento y capacitación docente. Además estos mecanismos guardan otras implicancias como aquellas vinculadas a las relaciones de competencia entre compañeros y compañeras, a la arbitrariedad de los cambios en las políticas educativas que valorizan algunos aspectos del trabajo docente y desvalorizan otros, a las relaciones con los superiores y a la evaluación de los docentes (Martínez et.al., 2011:41). Todo esto nos sugiere que, por un lado, el estudio del proceso de trabajo docente debe ser llevado también más allá de la escuela y, por otro lado, debe comprender los efectos que distintos elementos de este proceso

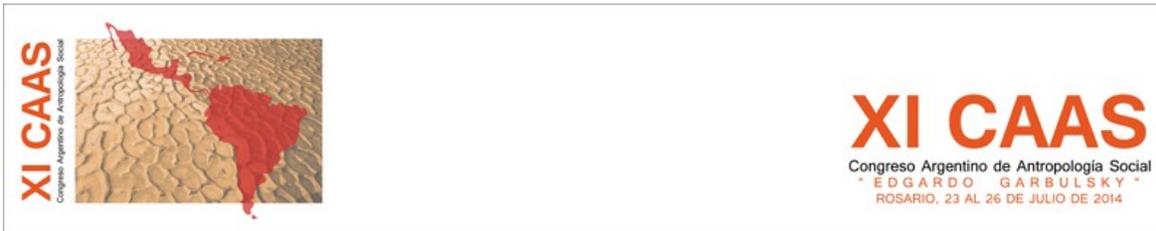


pueden producir directa o indirectamente en los diversos aspectos de la subjetividad docente, como lo son la ansiedad, la generación de expectativas y los modos de actuar.

En tercer lugar, en base a los tres artículos analizados, puede resultar interesante considerar las condiciones de salud del trabajador como un elemento central del proceso de trabajo docente. Este elemento conserva tanto una dimensión física como una dimensión subjetiva, que son puestas en distintos grados de exigencia en relación a los distintos momentos o etapas de este proceso. Así es que los componentes físicos, psíquicos y mentales antes reseñados pueden relacionarse de manera directa con distintas dimensiones de las condiciones de salud exigidas en el trabajo docente. Este elemento nos sugiere, una vez más, situar la mirada también por fuera del ámbito estrictamente laboral, pues la salud del trabajador se expresa en todas las dimensiones de la vida de éste.

14

Por último, es preciso remarcar que evidentemente no hemos presentado todos los elementos involucrados en el proceso de trabajo docente, es más, en un punteo poco exhaustivo podemos mencionar que podrían observarse además, por ejemplo, elementos relacionados a la organización del trabajo, como lo son el régimen de turnos, los horarios, los ritmos de trabajo, las modalidades de supervisión, el contenido de las tareas y la posibilidad de tener iniciativa y creatividad, entre otros (Ibid.:36), o incluso otros elementos relacionados a las condiciones del mercado del trabajo docente, como lo son los salarios o las formas de contratación. Sin embargo, con los elementos que hemos desarrollado hasta aquí podemos abordar y dejar planteados algunos interrogantes respecto a algunas hipótesis planteadas en la literatura reciente respecto a la existencia de un proceso de proletarización entre los docentes en Argentina.



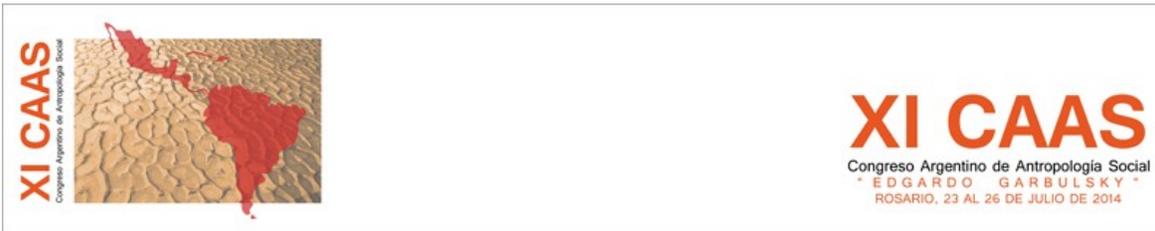
#### IV. ¿Proceso de proletarización docente?

Aquí, en base a Donaire (2012), expondremos el debate suscitado a partir de la década del setenta en torno a las posibles formas que puede asumir un proceso de proletarización entre los trabajadores intelectuales y, en especial, entre los docentes, en orden a dejar planteadas algunas preguntas y reflexiones articuladas con la forma en que, en la sección anterior, nos hemos aproximado al proceso del trabajo docente.

Donaire (2012) da cuenta de este debate identificando dos hipótesis respecto a la forma en que se puede suscitar un proceso de proletarización entre los intelectuales en general y entre los docentes en particular: la primera, referida a la existencia de un proceso de “descalificación” del trabajo y, la segunda, referida a un desarrollo “ideológico” en torno a los fines de su trabajo.

15

Por un lado, aquellos que sostienen la primera hipótesis, en base a Braverman (1984 [1974]), dan cuenta de la existencia de constantes transformaciones de los procesos productivos que resultan de la necesidad del capital de modificar y ampliar la productividad de la fuerza de trabajo en orden a potenciar su facultad de producir excedente pasible de ser apropiado por el capital. En este sentido existe una necesidad del capital de controlar el proceso de trabajo que se presenta como un problema de administración de la fuerza de trabajo. La tendencia mediante la cual el capital avanza en este control se relaciona con la descomposición de los procesos de trabajo en operaciones simples, descomposición que conlleva una “descalificación” relacionada especialmente a tres aspectos: 1. la disociación del proceso de trabajo del conocimiento de los trabajadores; 2. la separación de la concepción del proceso respecto de su ejecución; y 3. la preplanificación y el precálculo del proceso de trabajo en forma sistemática (Donaire, 2012:31). Entre los trabajadores intelectuales este proceso se observa ejemplificado en el caso de los trabajadores de oficina, que desde sus orígenes han visto un impacto en su proceso de trabajo relacionado a la disminución de las calificaciones necesarias

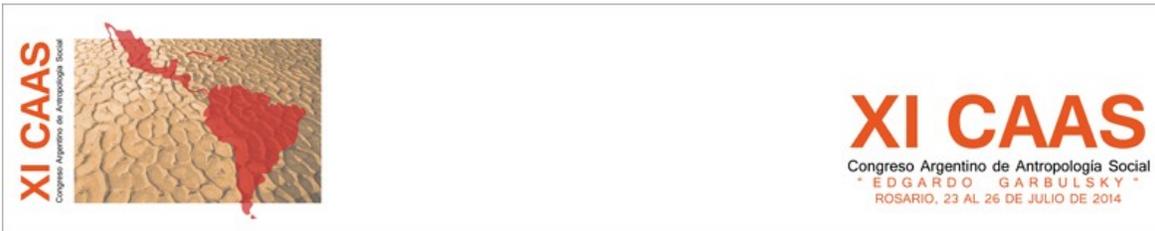


para las tareas desarrolladas, la masificación y el reclutamiento entre clases proletarias, la creciente mecanización y automatización en su proceso de trabajo y la creciente estandarización e intercambiabilidad del personal (Ibid.:32).

En particular, en el proceso de trabajo docente ésto se vería reflejado en una progresiva invasión de los procedimientos de control técnicos del currículum en las escuelas, lo que habría llevado a una considerable separación entre concepción y ejecución (Ibid.:37). La creciente propagación de materiales educativos prediseñados para el uso en las aulas tienden a abonar a la imagen del docente como un ejecutor de procedimientos. En este sentido, Appel (1994:157) señala que se asiste a un proceso en el que las aptitudes que antes se consideraban esenciales para el trabajo con niños y adolescentes en las escuelas hoy ya no son necesarias.

16

Por otro lado, aquellos que sostienen la segunda hipótesis, en base a Derber (1982), proponen definir el concepto de proletarización en base a una diferenciación entre una forma técnica y una forma ideológica en que los trabajadores pueden perder el control de su trabajo. La proletarización técnica se vincula con la pérdida de control sobre los propios medios y procedimientos de trabajo, sobre las actividades del trabajo. La proletarización ideológica, en cambio, refiere a la pérdida de control sobre los fines del propio trabajo, es decir, sobre los objetivos y los propósitos sociales que orientan al propio trabajo (Donaire, 2012:34). En particular, es esta forma de proletarización ideológica la que mejor explicaría la situación de los profesionales que, si bien conservan sus habilidades técnicas y el control de un conocimiento altamente especializado, éstos han perdido la capacidad de autoempleo y la necesidad de vender su fuerza de trabajo para subsistir ha llevado a una pérdida de independencia que se refleja en la creciente imposibilidad de definir los fines a los cuales su trabajo está orientado (Derber, 1982:173). A su vez, Donaire (:36) sugiere que esto se ve interiorizado entre los trabajadores intelectuales mediante dos formas de adaptación: la



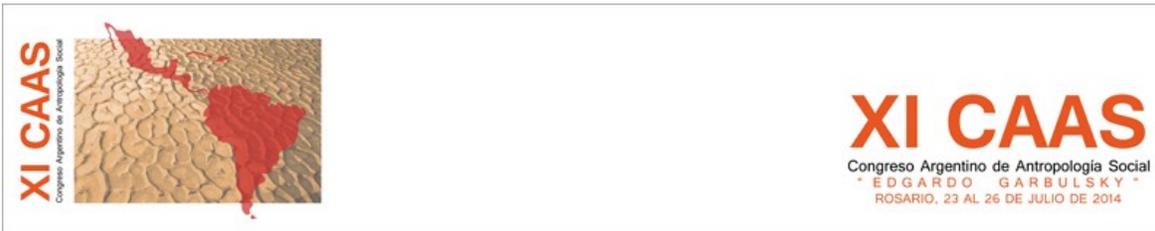
desensibilización ideológica, que observa un desinterés del trabajador respecto a la responsabilidad por los usos sociales de su trabajo, y la cooptación, que remite a la redefinición de las propias metas del trabajador para que concuerden con las de las instituciones empleadoras.

En particular, para el caso de los docentes, los autores que sostienen la existencia de una proletarización ideológica observan que por características que son propias del trabajo docente se ve obstaculizado el desarrollo de un proceso de proletarización técnico. En particular, dan cuenta de la pérdida de un sentido ético implícito en el trabajo docente y de una desorientación ideológica (Contreras domingo, 1997:32-33). Sin embargo, observan a la proletarización ideológica como el resultado constante de una lucha de intereses entre las clases dominantes, las clases subalternas, el Estado y los intereses particulares de los docentes en y más allá de sus ámbitos laborales (Donaire, 2012:39).

17

Notemos que ambas hipótesis dan lugar a un abordaje de la proletarización de los trabajadores docentes ubicando su mirada en las posibles transformaciones presentes en los procesos de trabajo y, en particular, en torno a la pérdida de control de los trabajadores sobre su propio trabajo. Una vez más, podemos dejar planteadas aquí algunas preguntas en relación al abordaje del proceso del trabajo docente que delineamos en las secciones anteriores.

En primer lugar, podemos preguntarnos sobre la diferenciación entre la proletarización técnica y la proletarización ideológica. Cuando ubicamos la mirada en la conflictividad escolar intentando definir el proceso de trabajo docente en su cotidianeidad podemos dar cuenta que tal diferenciación, si existe, se da como resultado de una disputa permanente por el sentido y carácter de la práctica laboral docente. En esta dirección, esta diferenciación es pasible de diluirse en la práctica en procesos que resultan indisolubles y la pregunta que subyace a esta observación se relaciona a si en la experiencia escolar concreta es posible hacer



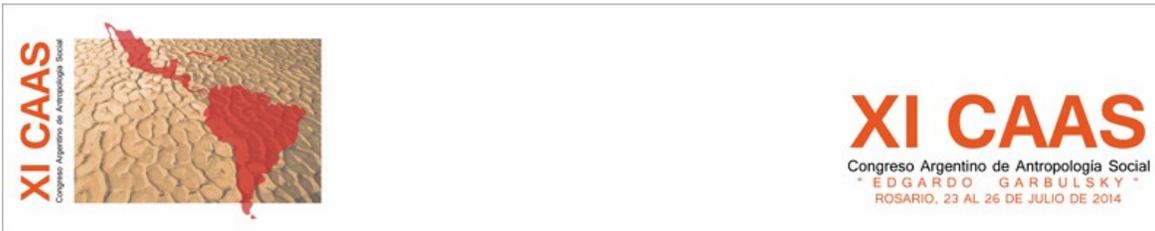
una diferenciación entre fines y medios del propio trabajo, es decir, la pregunta por si la definición de uno no implica necesariamente la definición de otro.

En segundo lugar, podemos problematizar la definición de la proletarización en función a la pérdida de control del trabajador sobre su propio trabajo. Esta definición negativa de la proletarización da poco lugar a comprender la conflictividad escolar y la definición cotidiana del proceso de trabajo docente desde los propios trabajadores. En particular, deja invisibilizadas las variadas prácticas de resistencia de los trabajadores en la definición de la proletarización. Ubicar la mirada en las prácticas de resistencia sugiere un análisis que de cuenta del conflicto permanente en la definición del proceso de trabajo y de la forma en que la propia práctica laboral participa en la configuración de las relaciones sociales en las que los trabajadores se ven involucrados. En este sentido, si bien la pérdida de control sobre el propio trabajo resulta un proceso clave en la definición del proceso de trabajo docente, también lo es las formas en que esa pérdida de control se define en la experiencia escolar, es decir, la forma en que se da la disputa por el sentido que, en última instancia, resulta en realidades concretas en las que no siempre prevalece el capital. En definitiva, señalamos aquí que resulta necesario también dar cuenta de la dinámica de aquello sobre lo que intenta avanzar el control.

18

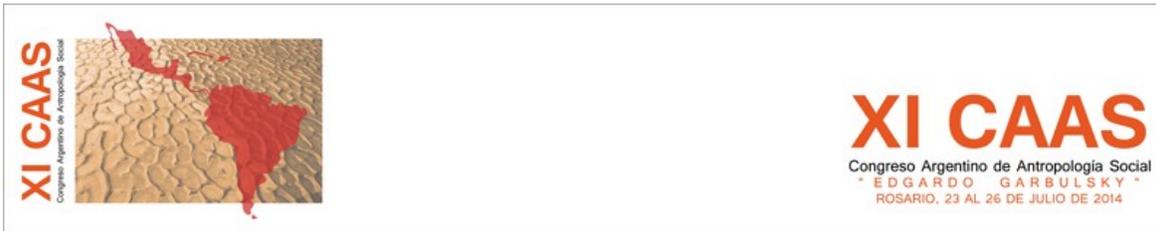
## **V. Reflexiones finales: la necesidad de una perspectiva etnográfica.**

En este trabajo hemos intentado precisar algunas consideraciones analíticas para el abordaje del proceso de trabajo en el sector educativo. En este sentido, en primer lugar, hemos delineado una perspectiva que observa una peculiar forma de aproximarse a la dinámica escolar que, en particular, sugiere un abordaje del proceso de trabajo docente que atienda a la experiencia escolar concreta, en relación con la noción de conflictividad escolar. En segundo lugar, realizamos una incipiente caracterización del proceso de trabajo docente que intentó precisar



algunas características referentes al objeto y a la actividad de este trabajo. En tercer lugar, presentamos el debate en torno a la existencia de un proceso de proletarianización docente y dejamos planteadas algunas preguntas y consideraciones que este debate suscita a la hora de estudiar el proceso de trabajo docente. En esta última sección, para finalizar, dejaremos presentadas algunas reflexiones que se desprenden del análisis de las secciones precedentes y que nos sugieren la necesidad de un abordaje etnográfico en torno al proceso de trabajo docente.

En general, el estudio de las transformaciones de los procesos productivos y, en particular, de los procesos de trabajo, en el marco de las transformaciones de los modos de acumulación en las sociedades capitalistas contemporáneas importa la necesidad de abordar críticamente el estudio de las relaciones laborales en y más allá de los espacios de trabajo. Son muchos los autores que dan cuenta del carácter conflictivo que asume esta relación mediada especialmente por la forma en que se ejerce poder sobre los trabajadores desde las administraciones empresarias o estatales en orden a lograr una mayor subordinación y, en ello, alcanzar mayores niveles de rentabilidad. Sin embargo, consideramos que el estudio de estos procesos no debe partir solamente de la identificación de los mecanismos de subordinación de los trabajadores y de su reacción ante éstos, sino que también debe partir de las formas en que se construye resistencia y, en última instancia, sociabilidad, en el marco de aquellas relaciones laborales. En este sentido, es que se torna necesario para el estudio de los procesos de trabajo, dar lugar a un punto de partida que ubique a la práctica laboral como prácticas colectivas por las cuales un grupo de asalariados se relacionan con sus semejantes, con sus empleadores y con los receptores directos e indirectos del trabajo realizado, es decir, que permita problematizar al trabajo en cuanto a su cualidad de actividad dinamizadora, actualizadora, disruptora y reproductora de relaciones sociales específicas.



En este marco, el estudio del proceso de trabajo docente y sus transformaciones conlleva necesariamente la pregunta en torno a las formas en que este proceso de trabajo se dinamiza, se actualiza, se reproduce o se transforma en el entramado de relaciones que la propia actividad laboral configura a la vez que se encuentra inmerso. En particular, diríamos que la práctica laboral docente es una práctica colectiva que relaciona a los docentes con sus empleadores – ya sean privados o estatales –, con sus compañeros de trabajo – sean supervisores, docentes o no docentes – y con los estudiantes, padres y la sociedad en general. A partir de este punto, es posible dar cuenta del proceso de trabajo docente dando lugar al estudio por cómo se actualizan en la cotidianeidad laboral concreta determinadas configuraciones relacionales mediadas, claro está, por el conflicto y la disputa entre significaciones y fuerzas que tienden a orientar a la práctica laboral docente en sentidos divergentes.

20

En este sentido se hace imprescindible asumir una perspectiva etnográfica que posibilite penetrar en la experiencia escolar concreta y en las relaciones laborales en y más allá de la escuela, en orden a dar cuenta de las formas en que el proceso de trabajo docente se define, se transforma, repercute y, en definitiva, existe en las relaciones habilitadas por la propia práctica laboral, en las que los docentes participan a la vez que se ven inmersos.

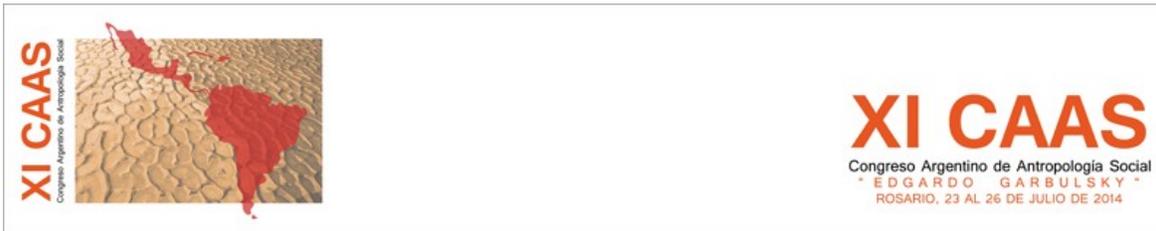
## VI. Referencias bibliográficas

**Appel, M. (1994)**, *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.

**Braverman, H. (1984 [1974])** *Trabajo y capital monopolista*. Mexico: Editorial Nuestro tiempo.

**Contreras Domingo, J. (1997)**, *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

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



**Donaire, R. (2012)**, *Los docentes en el siglo XXI. ¿Empobrecidos o proletarizados?*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

**Ezpeleta, J. (1992)**. "El trabajo docente y sus condiciones invisibles." En: Nueva Antropología, Vol XII, N° 42: 27-42.

**Freire, Paulo (2010)** *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

**Giniger, N. (2012)**, *Así se templó el acero. Estrategias de control laboral y respuestas sindicales en el emplazamiento sidero metalúrgico de Villa Constitución. Implicancias dentro y fuera de la fábrica*. Tesis doctoral del Doctorado en Filosofía y Letras, UBA.

**Heller, A. (1977)** *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.

**Kohen, J. (2005)** "Condiciones de trabajo y salud docente: estudio de caso en Argentina" en UNESCO/OREALC (2005) *Condiciones de trabajo y salud docentes*, Chile.

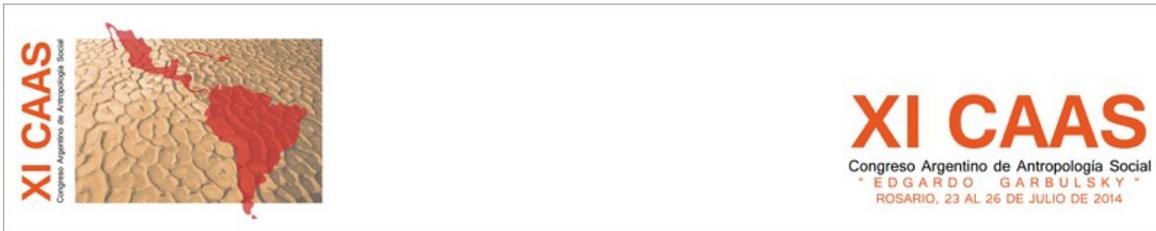
21

**Levinson, B., Sandioval Flores, E. y Bertely Busquets, M. (2007)** "Etnografía de la educación". En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. XII, N° 34: 825-840.

**Martínez, O., Rubio, H. y Soul J. (2011)** "Una experiencia en el terreno de la lucha sindical por la salud docente. El proyecto 'Salud y Condiciones de trabajo en el sector docente: diagnóstico y respuestas posibles' (Ademys – TEL)". En Gindin, Julián (2011) *Pensar las prácticas sindicales docentes*, Buenos Aires: Ediciones Herramienta.

**Milstein, D. (2009)** *La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

**Palermo, H. (2012)**, *Cadenas de oro negro en el esplendor y ocaso de YPF*. Buenos Aires: Antropofagia.



**Puiggrós, A. (2003)**, *Que pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna.

**Rebechi, M. F., Terés, G. y Cousuelo, D. (2011)** “La lucha por mejorar las condiciones de trabajo y salud docente. La experiencia de AMSAFE Rosario”. En Gindin, Julián (2011) *Pensar las prácticas sindicales docentes*, Buenos Aires: Ediciones Herramienta.

**Rockwell, E. (1995)**. “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”. En Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. México: FCE.