

Petrelli, Lucía

Trabajadores docentes en contextos sociales e institucionales de crisis: recovecos de una proletarización

Revista Argentina de Sociología, vol. 8, núm. 14, mayo-junio, 2010, pp. 153-176

Consejo de Profesionales en Sociología

Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26922202008>

The logo for the journal 'Revista Argentina de Sociología', with the text in a white serif font on a dark rectangular background.

Revista Argentina de Sociología

ISSN (Versión impresa): 1667-9261

revistadesociologia@yahoo.com.ar

Consejo de Profesionales en Sociología

Argentina

¿Cómo citar?

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista

Trabajadores docentes en contextos sociales e institucionales de crisis: recovecos de una proletarización

Lucía Petrelli
Universidad de Buenos Aires

Abstract

Este artículo aborda el proceso por el cual los docentes devienen asalariados distinguiendo las distintas dimensiones que establecieron inicialmente su proletarización, así como las tensiones que actualmente atraviesan al “ser proletarios” los docentes. Considerando que los procesos de proletarización poseen una dinámica de la que resultan constantes redefiniciones, analizamos en un segundo momento el caso particular de los docentes de una escuela de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires que, luego de una profunda crisis financiera e institucional, debieron organizarse como cooperativa para conservar sus fuentes de trabajo. Para el análisis de este proceso específico, tomamos centralmente los conceptos de proletarización/desproletarización de manera articulada y en sentido amplio, ya que hablar de proletarización implica espacios de socialización, de relaciones, y de constitución, al menos de manera potencial, de nuevos sujetos. Por consiguiente, es objeto de este artículo volver visibles, a través del análisis de un proceso institucional específico, la heterogeneidad de dimensiones que intervienen a la hora de configurar modos de proletarización.

Palabras clave Trabajadores docentes – Procesos de *proletarización/desproletarización* – Escuela – Cooperativa – Ciudad de Buenos Aires.

This article focuses on the process by which educational agents become salaried workers. It considers the different dimensions that initially pushed them into the working classes (proletariat), as well as the tensions they undergo as proletarians. As the dynamics of proletarianization processes show continual redefinitions, we are secondly analysing the particular case of educational workers from Buenos Aires City private schools who, after a deep financial and institutional crisis, had to organize themselves in a cooperative society in order to keep their labour sources.

For the analysis of this particular process we mainly use the concepts of *proletarianization/deproletarianization* articulating them in the wide sense, as proletarianization processes involve subject spaces of socialization, subject relationships and subject constitution, at least in a potential way. Therefore, the analysis of a particular institutional process aims at enhancing visibility of the heterogeneous dimensions operating in proletarianization processes.

Keywords Educational workers - processes of *proletarianization/deproletarianization* - school - cooperative society - Buenos Aires City

Introducción

El presente artículo es parte de una investigación más amplia referida a la problemática del trabajo docente. Dicha investigación se centra, específicamente, en el conocimiento de los procesos por los cuales los equipos de maestros y profesores de determinadas escuelas de la Ciudad de Buenos Aires han tenido que ponerse al frente del funcionamiento de las instituciones en las que venían trabajando, luego de que ellas atravesaran situaciones de crisis que pusieron en peligro la continuidad de los puestos de trabajo. Nos interesa, asimismo, indagar sobre las posibles variaciones en las maneras de percibir los docentes su propio trabajo.

En este artículo trabajamos sobre el proceso por el cual los docentes devienen asalariados, distinguiendo las distintas dimensiones que establecieron inicialmente su proletarianización, y las tensiones que actualmente atraviesan al “ser proletarios” los docentes. Valiéndonos del concepto de proletarianización reconstruimos la trama del mencionado proceso, procurando iluminar la especificidad de estos trabajadores. En este sentido, nos parece prudente hablar de “proletarianizaciones” (en plural), y tener en cuenta que ellas definen no únicamente formas de trabajo, sino espacios de socialización y producción de la vida que constituyen, al menos potencialmente, distintos sujetos. Se configuran, por tanto, diversos modelos de proletarianización. Esta variedad en cuanto a las maneras de “ser asalariado” no corresponden necesariamente a etapas históricas que se van sucediendo unas a otras, sino que en un mismo momento ellas pueden coexistir encarnadas por distintos grupos. La idea de proletarianización, tal como la trabaja Claus Offe, nos orienta en el sentido de atender ese «convertirse en» en tanto proceso dinámico, que no se cierra, sino que constantemente se redefine¹. En este marco de amplitud es que introducimos la cuestión de la desproletarianización, como modo de nombrar transformaciones duraderas de formas de trabajo mercantilizado en formas no mercantilizadas.

¹ Para el desarrollo de estas ideas fueron centrales los aportes de la Dra. Claudia Danani. Comunicación personal.

Consideramos que en un determinado contexto, al interior de un mismo grupo o sujeto, conviven en permanente tensión fragmentos de esas distintas formas de “ser” asalariado. Aquí damos cuenta de esos múltiples fragmentos, proponiendo relaciones entre ellos y procurando integrarlos a la trama que los comprende.

Luego de apuntar algunos datos contextuales en torno del “trabajo de enseñar” (sus orígenes como profesión, lo sucedido en el marco de las reformas posteriores) nos proponemos complejizar nuestro problema situándonos en el caso de una escuela de gestión privada de la zona centro de la Ciudad de Buenos Aires cuyo personal, luego de una fuerte crisis financiera e institucional² que puso en peligro los puestos de trabajo, se organizó como cooperativa en 2002 para poder de ese modo seguir funcionando. Las categorías proletarización y desproletarización orientan el ejercicio reflexivo que aquí desarrollamos. El contexto específico institucional mencionado nos parece sugerente para pensar y tensionar las categorías nombradas, pero se requiere precisar desde el inicio que no consideramos posible tomar la cuestión de la desproletarización de forma aislada sino como parte del proceso mismo de proletarización. Con todo, procuramos profundizar nuestro conocimiento acerca de las formas de “ser” o “estar siendo” asalariados estos maestros en particular, y por la posibilidad de la existencia de formas de “ser docente” que no lo sean estrictamente, esto es: ¿podemos decir que todos los docentes son asalariados? Para todo lo dicho se requerirá ir estableciendo dimensiones relevantes, en términos conceptuales, para la identificación de “proletarizaciones”.

Sobre el proceso de proletarización

La proletarización activa y pasiva

C. Offe distingue, para referirse al proceso de proletarización, entre

² La crisis referida se expresó fundamentalmente en el atraso en el pago de sueldos y aportes a los trabajadores; en la partida de muchos de los docentes que, frente a la situación de no cobrar en tiempo y forma, debieron buscar otros trabajos; y en una disminución progresiva del alumnado. Estos procesos institucionales de crisis tuvieron su origen en la segunda mitad de la década de los 90, y se articularon con la crisis social, en términos generales, que por esos años atravesaba la Argentina, y en la que se produjeron cierres masivos de empresas de todo tipo. Esto último llevó a numerosos trabajadores a defender sus fuentes de trabajo haciéndose cargo de las empresas en las que venían trabajando. 1998 fue el año en el que comienza a profundizarse la crisis económica, que trajo consigo una fuerte crisis política cuyo punto máximo fueron los sucesos de diciembre de 2001.

una proletarización activa y una proletarización pasiva. Esta última apunta al proceso de proletarización por medio del cual los sujetos son “objeto” de él, al “padecer” el hambre o la represión, como “proceso que a los sujetos se les presenta como la imposición de compulsiones exteriores y que no dominan” (Danani, 2005, 41). Sin embargo, estamos ante un problema:

“(…) la proletarización resultante de este proceso no está garantizada en el largo plazo –cuestión (...) primordial-, ya que su carácter extraordinario obtura la constitución de “circuitos de reproducción” (de “marcas”, de rutinas). ¿Durante cuánto tiempo sería efectivo el temor a la represión, o la aceptación de tales condiciones para escapar del hambre? Las personas buscarían “rutas de escape”³(...): la mendicidad, el saqueo, la fuga hacia donde no pudieran ser controlados” (Danani, 2005: 41).

Las sociedades de mercado requieren que aquella disposición a ofrecerse en el mercado de trabajo se vuelva permanente⁴ por lo que resulta imprescindible que se den “(...) condiciones de lo que llamamos proletarización activa: la entera, permanente y regular disposición a vender-se (...)” (Danani, 2005: 42). En este punto, resulta central retomar aspectos precisados previamente por C. Marx, en su *Introducción a la crítica de la economía política*:

“En la producción social de su vida, los hombres entran en determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política e intelectual en general” (Marx, 1974: 7 y 8).

³“(…)el salario trabajo sólo podría establecerse con éxito como forma organizativa dominante si se hicieran admisibles los riesgos específicos afrontados por el propietario de la *mercancía* fuerza laboral y sólo si se evitara a la vez cualquier *huida* de la relación salario-trabajo, tanto en forma de regresión a lo precapitalista como de progresión hacia formas socialistas de organización” (Offe, 1990:88)

⁴ “No se trata sólo de que el ingreso de los trabajadores en la función de asalariados –la transformación de la fuerza laboral en una mercancía- sea algo problemática y en modo alguno inevitable al comienzo del proceso de industrialización. Además, este problema engendra constantemente otro en el desarrollo del capitalismo industrial: el de mantener a los trabajadores dentro de la función asalariada” (Offe, 1990: 82). Estamos ante el problema de la “integración social” del trabajo asalariado.

De lo dicho por Marx nos interesa remarcar la cuestión de que los hombres entran necesariamente en determinadas relaciones para la producción social de su vida, y que esto sucede independientemente de su voluntad. Offe, por su parte, ha precisado que lo que caracterizó como proletarización *activa* no se sigue necesariamente de la proletarización *pasiva*, encontrando para este pasaje tres problemas anexos: el primero de ellos señala que los trabajadores desposeídos deben estar “preparados para ofrecer su capacidad de trabajo como una mercancía en el mercado. Deben considerar que los riesgos y cargas asociados a esta forma de existencia son relativamente aceptables; deben albergar la motivación cultural⁵ de convertirse en asalariados” (Offe, 1990: 80). El segundo, precisa que deben existir pre-condiciones socio-estructurales para que los asalariados funcionen como tales:

“Debido a sus especiales condiciones de vida, no todos los miembros de la sociedad podrían funcionar como asalariados, salvo que se cumplan ciertas funciones reproductivas básicas (especialmente en el campo de la socialización, la salud, la educación y el cuidado de los ancianos) (...) indispensabilidad funcional de subsistemas extraños al mercado (...) sólo la estatalización de esos subsistemas de flanco hace posible un control de la clase dominante sobre las condiciones de vida del segmento de la población a quien se permite el acceso a la especial forma de vida y subsistencia que permanece fuera del mercado laboral y que, por tanto, está exento de la compulsión a vender su fuerza de trabajo en el mercado de trabajo. (...) las pre-condiciones materiales de reproducción y, también, de control por la clase dominante de los asalariados, exigen regular políticamente quién es o no es un asalariado” (Offe, 1990: 80 y 81).

Este último argumento, dice Offe, ayuda a entender por qué en tantos lugares el sistema educativo común se introdujo al tiempo que se establecían tiempos de educación forzosa, que fijaban ciertos períodos de vida fuera del mercado laboral:

“Cuándo y por cuánto tiempo permanecerán fuera del mercado laboral los individuos, la decisión sobre si alguien es demasiado viejo, joven, impedido o enfermo, o puede válidamente reclamarse parte del sistema educativo, no debe quedar librada a necesidades individuales ni a las

⁵ La “desposesión” significa que los individuos están privados de los recursos materiales y de los símbolos de los cuales depende una auto-imagen satisfactoria. Este hecho, dice Offe, “perjudica gravemente la motivación laboral” (Offe, 1990:82). Entendemos la cuestión de la *motivación cultural* como la contracara de la idea de *huída o ruta de escape*

oportunidades momentáneas de subsistencia fuera del mercado” (Offe, 1990: 80 y 81).

El tercero de los problemas anexos que encuentra Offe es que debe existir un equilibrio aproximado entre aquellos que son proletarizados de manera pasiva (por ejemplo por despido como resultado de cambios tecnológicos) y quienes son capaces de encontrar empleo como asalariados (Offe, 1990: 81 y 82).

El papel del Estado y la política social

Consideramos central puntualizar que “la transformación de la fuerza laboral desposeída en salario-trabajo es en sí un proceso socio-político constituyente” que no puede explicarse únicamente, dice Offe retomando El Capital de Marx, por la “compulsión silenciosa de relaciones económicas” (Offe, 1990: 83). Sucede que el proceso de proletarización está regulado por el Estado, y no sólo por el mercado. En este sentido, la política social aparece como “una estrategia estatal para incorporar fuerza laboral a la relación salario-trabajo (...). Comprendida de este modo, la política social (...) contribuye ineluctablemente a la constitución de la clase obrera. La función más decisiva de la política social es su regulación del proceso de proletarización” (Offe, 1990: 84). Además, el individuo deviene asalariado en tanto ciudadano de un Estado. En palabras de Offe: “La transformación de fuerza laboral desposeída en salario-trabajo activo no se produce sólo a través del mercado, sino que ha de ser sancionada por una estructura política normativa, mediante el poder estatal. El propietario de fuerza laboral se convierte inicialmente en un asalariado como ciudadano de un Estado. Así, entendemos que el término planificación social incluye todas las relaciones y estrategias políticamente organizadas que contribuyen a la resolución de estos tres problemas estructurales efectuando continuamente la transformación de propietarios de fuerza laboral en trabajadores asalariados” (Offe, 1990: 86 y 87).

Habiendo recorrido esquemáticamente los principales puntos de la conceptualización que Offe realiza sobre la cuestión de la proletarización, esto es la distinción entre una proletarización activa y otra pasiva; los problemas que se presentan para el pasaje de una a otra; y el papel del Estado y la política social en el proceso, podemos pasar al siguiente apartado en el que nos introduciremos en el proceso de proletarización de los docentes.

Las dimensiones de la proletarización docente: el trabajo de los maestros en contexto.

En el presente apartado precisaremos algunos datos relevantes que refieren a los diversos contextos en función de los cuales se ha ido constituyendo y resignificando de manera constante el proceso de proletarización de los docentes.

Para comenzar, es importante señalar que la docencia, como señala Tenti Fanfani, “constituye uno de los oficios más antiguos de las sociedades modernas. Sus orígenes como profesión se remontan al momento constitutivo del Estado-nación capitalista, a mediados del siglo XIX” (Tenti Fanfani, 2005: 16). Sin embargo, los sentidos y expectativas en torno de ella han ido transformándose en función de los desarrollos de cada sociedad nacional y hay que decir que “no se conoce mucho acerca del contenido concreto de las nuevas tensiones que hoy atraviesan el oficio de enseñar” (Tenti Fanfani, 2005: 17).

Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán Espinosa han señalado que tanto los griegos como los romanos, los padres de la iglesia de San Agustín a Tomás de Aquino, dejaron diversas reflexiones sobre el maestro, “las de estos dos últimos autores sosteniendo una visión de la docencia como apostolado, proyectando una identidad profesional cercana a una tipificación de ‘prototipos de hombres’ –modelo ideal- que de alguna forma tiene cierta repercusión aún en nuestros días” (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001: 2).

“(…) didactas de reforma y contrarreforma, fundamentalmente a partir de Comenio establecerán una discusión sobre la función del docente, la cual se encuentra vinculada a una ética religiosa, como orientación global de esta práctica. A la vez, con ellos se inicia un modelo de actuar apoyado en técnicas de trabajo en el aula. Sólo la conformación de los sistemas educativos, como resultado de la integración de los estados nacionales creará condiciones para la conformación de la actividad docente que conocemos. Esto es, un sujeto que recibe un contrato para realizar la tarea de enseñar, que recibe una preparación formal para ello” (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001: 2).

Autores como Tedesco, Braslavsky o Puiggrós, han afirmado la importancia de la política educativa en la creación de la conciencia nacional, y en la capacitación de una mano de obra de un país que se incorporaba al sistema internacional de forma dependiente. “Así, desde

el Estado se construyó la Nación” (Grassi, Hintze, Neufeld, 1994: 72). Como plantea Tenti, en la mayoría de los países de América Latina “el Estado tuvo que ser educador para constituirse como Estado nacional formando a los ciudadanos en sujetos de una nueva forma de vida social y política” (Grassi, Hintze, Neufeld, 1994: 73). El carácter esencial⁶ de los docentes en este proceso no puede dejar de mencionarse.

Pueden reconocerse tres grandes etapas en lo que refiere al desarrollo del sistema educativo. La primera de ellas, comprendida entre los años 1880 y 1920, es la de constitución del sistema estatal de educación. La segunda, entre los años 1920 y 1960, puede catalogarse como de consolidación del sistema. La última vendría a señalar, entre 1960 y la actualidad, fragmentación y deterioro del mismo (Grassi, Hintze, Neufeld, 1994: 73 y 74)⁷. La primera de las etapas resulta relevante para nosotros en relación con el ejercicio que nos proponemos de ir reconociendo las diversas dimensiones que inicialmente configuraron la proletarización docente. A partir de la sanción, en 1884, de la ley 1420, es el propio Estado quien asume la tarea de formar al ciudadano, monopolizando la formación docente. Birgin (1999) ubica en este momento la constitución de la matriz de origen de la regulación del trabajo de enseñar: de una profesión libre pasa a transformarse en una profesión del Estado. Este proceso de normatización da lugar a la convergencia y yuxtaposición de tres procesos que todavía hoy intervienen en la configuración de la tarea docente. Se produce en primer término la asalarización de maestros. En segundo lugar, las connotaciones de apostolado encuentran articulación perfecta con la idea de la docencia como un funcionariado público que ejecuta neutral y asépticamente la tarea que el Estado ha encomendado sobre él. En tercer lugar, comienza a darse un proceso de profesionalización (Ivanier y otros, 2004: 16).

El período de organización del aparato del Estado en Argentina se hizo de manera casi exclusiva sobre la base de hombres, con la excepción de la docencia en el nivel primario. Esto tuvo que ver el proceso de expansión educativa y con el papel del Estado:

⁶ En términos de Esping-Andersen podríamos nombrarlos como “trabajadores esenciales”.

⁷ Es importante mencionar que el trabajo de Grassi, Hintze y Neufeld referido es del año 1994. Investigaciones recientes abordan las orientaciones de las políticas educativas a partir de los primeros años del siglo XXI, “leyendo” muchas veces estos procesos en términos de “continuidades” y “rupturas”, o problematizando tales enfoques.

“La fuerza laboral fue transformándose progresivamente en fuerza asalariada activa, en un proceso económico y también sociopolítico sólo posible con políticas estatales que se proponían incorporar la fuerza de trabajo a un mercado de trabajo” (Offe, 1988, citado en Birgin, 1999: 40).

De este modo, y de la mano del Estado, ingresar en la docencia fue para las mujeres de sectores bajos la posibilidad de ascenso social (Birgin, 1999: 40). No es menor señalar, por estar interesados en la manera de proletarizarse estos trabajadores, que el salario de las mujeres fuera sistemáticamente menor al de los hombres en cada ámbito laboral que se abría para ellas⁸ (Birgin, 1999: 41).

La cuestión de las imágenes acerca del *trabajo de enseñar*, aquellos arquetipos del *ser maestra* (Morgade, 1988), resulta fundamental ya que han mediatizado el proceso por el cual los docentes devienen trabajadores asalariados. El contenido de las mismas ha sido siempre objeto de disputa por parte de los diversos actores involucrados. Ellas van articulándose en las sucesivas etapas del proceso, poniendo a jugar de diversos modos los aspectos que refieren a los docentes en tanto trabajadores asalariados, en tanto profesionales, la cuestión de la vocación/militancia/compromiso social, entre otras representaciones.

La articulación que se establece entre las diversas dimensiones en juego estuvo y está atravesada indefectiblemente por la complejidad. A los maestros se les demandaba no sólo el cumplimiento de los deberes de funcionario que implicaba la profesión, sino una moralidad íntegra y una vocación innata. Dice Alejandra Birgin que “algunos autores sostienen que cuando la formación de docentes se institucionalizó, los objetivos religiosos se secularizaron sin perder el fervor moral” (1999: 26).

Expresada esquemáticamente la configuración inicial del trabajo de maestros y profesores, la historia se fue sucediendo década a década, articulándose de distintos modos la cuestión del docente *como trabajador*, y el docente *como profesional*. Nos interesa ir mostrando cómo no es que una dimensión suceda en el tiempo a otra, sino que ellas estarán vinculadas de maneras muchas veces conflictivas en los distintos períodos.

En torno de la cuestión del docente como trabajador, es interesante señalar que los Estatutos Docentes apelan de algún modo a un “ser”, como si sujeto y puesto fuesen una unidad. Esta última identificación

⁸ Explica Birgin que dicha asimetría se ha fundamentado en la consideración de que los salarios de las mujeres constituían suplementos familiares, por lo que no incluían costos de subsistencia y reproducción (1999: 41).

“podría enmarcarse en la tensión profesión/vocación que atraviesa la conformación histórica del campo de la docencia desde sus inicios” (Ivanier y otros, 2004: 25). Además, ocurre una interesante paradoja: “los estatutos, que son leyes destinadas a regular el trabajo, no apelan al docente como trabajador” (Ivanier y otros, 2004: 26). Desde el lado de los docentes, señala Batallán que desde la primera organización gremial a nivel nacional (creada en el año 1973) maestros y profesores lucharon por denominarse a sí mismos “trabajadores de la educación”. Dicha autodenominación “ha permitido oponerse a la tradicional concepción que signó a los maestros como apóstoles de la cruzada civilizatoria y como modelos arquetípicos de conducta moral” (Batallán, 1991: 54 y 55). Pero sucede que, si por un lado, los maestros son funcionarios del estado; por otra su tarea necesita de la libertad y autonomía que sólo son posibles mediante el reconocimiento del carácter profesional de la actividad. Hasta la actualidad, desde los gremios docentes se han enfrentado las políticas educativas articulando de manera distinta las categorías de “profesional” y de “trabajador” en función de sus reivindicaciones particulares (Batallán, 1991: 55).

Por otra parte, sobre la cuestión de nombrarse a sí mismos los docentes como trabajadores, señala Deolidia Martínez que:

“El maestro fue un misionero cultural de una cultura hegemónica durante muchos siglos, y en nuestro país desde que la escolaridad se fue haciendo obligatoria y extendida. Desde la acción sindical hemos querido identificarlo como trabajador; pero resulta que lo hemos tratado de hacer en un momento de la historia en el cual ese concepto de trabajo estaba en profunda crisis, porque estaba en crisis el estado de bienestar que fue el que generó ese tipo de trabajo. El avance que significó ir construyendo una conciencia de trabajador, que se solidarice con otros trabajadores, se dio en un momento donde todo el conjunto de los trabajadores eran perdedores. Además el empleador jamás lo consideró trabajador. Porque el área empresarial o el área de gobierno de la educación, nunca quiso tener como interlocutor un trabajador. Siempre quiso tener un misionero cultural que reprodujera lo que ese Estado tenía que reproducir”. (Suplemento digital de la Revista *La educación en nuestras manos*. Reportaje a Deolidia Martínez).

Como hemos señalado, la docencia en el nivel primario en el sistema educativo argentino nació prácticamente femenina, considerada tanto por parte de las esferas oficiales, como por parte de la sociedad, una

prolongación “natural” de las funciones educadoras maternas, que se ejercía más por intuición que por instrucción (Morgade, 1991: 32). Las aptitudes “naturales” de las mujeres maestras se verían muy pronto contrarrestadas en la práctica escolar por un reglamentarismo exacerbado que, lejos del orden natural, regulaba hasta las más pequeñas acciones docentes. Además las condiciones de ejercicio de la docencia eran precarias. Desde el inicio de la escuela como “sistema”, la docencia fue un “trabajo” con toda su crudeza. A pesar de lo cual el magisterio fue definido como “misión”, “apostolado” o supremo “sacerdocio” (Morgade, 1991: 33). Por su parte, “las maestras se tomaron un siglo para reconocerse como trabajadoras. Pero todavía no parece suficiente. La ‘trabajadora’ de la educación aparece básicamente cuando se trata del salario, las condiciones materiales del ejercicio laboral o la ‘escuela pública’ como causa política” (Morgade, 1991: 34).

Oliveira y otros autores realizan una retrospectiva de las discusiones sobre la organización del proceso de trabajo docente, señalando en primer término que ella “siempre enfrentó fuertes resistencias en su debate, resultado de una cultura que ve en el magisterio una vocación, un sacerdocio, y por lo tanto, una actividad distinta del trabajo organizado de forma profesional” (Oliveira y otros, s/f: 4). Dichos autores reconstruyen una década del 80 en la que se reconoce la condición profesional de maestros y profesores, se politiza la discusión sobre trabajo docente al mostrarse la escuela como local de trabajo y por tanto reflejo de contradicciones (Oliveira y otros, s/f: 5).

Las reformas de la década del noventa “recargaron” el trabajo de los docentes trayendo nuevas exigencias profesionales, sin adecuarse para ello las condiciones de trabajo. De este modo, ellas “resultaron en mayor responsabilización del profesor por el desempeño de la escuela y los alumnos, obligándolos a buscar por su propia cuenta formas de recualificació” (Oliveira y otros, s/f: 6)⁹. Los autores encuentran en esta

⁹ Consideramos que los procesos de reforma de la década de los 90 en la Argentina se materializaron en políticas que apuntaron a “reconvertir»” a los docentes, imponiendo modos específicos de “cualificación”. Sin embargo, S. Pallma ha señalado que si bien la capacitación docente en ese período fue proyectada como ámbito clave de construcción de significados y redefinición de la identidad docente acorde a las políticas neoliberales, “no se trató de un conjunto de decisiones y acciones provenientes de un ente abstracto: ‘el Estado’(...) aceptadas y padecidas pasivamente por los docentes o las instituciones” sino de un proceso social complejo en el que los sujetos participan y construyen el mundo social aceptando, rechazando, filtrando y matizando los sentidos dominantes que se intentan imponer (2003: 1).

década un “creciente proceso de proletarización”¹⁰, intensificándose el trabajo de los maestros, aumentando sus ritmos y la variedad en sus actividades. Asimismo, asocian las nuevas demandas sobre la educación a la reestructuración productiva, esperándose de la escuela, y principalmente del docente, la formación de un profesional flexible, polivalente, de acuerdo con los nuevos patrones de cualificación (Oliveira y otros, s/f: 11).

Recordemos que en nuestro país, específicamente, la reforma del Estado y el empleo público han tenido un fuerte impacto, ya que el Estado argentino ha desempeñado tradicionalmente un importante papel como empleador. En este marco, y siguiendo los desarrollos de Offe, explica Birgin que:

“(…) la presencia de desocupados tienen un fuerte efecto regulador operando como una presión constante hacia la aceptación de las nuevas condiciones laborales y la pérdida de derechos históricos. A la vez, la prolongación del tiempo de desempleo y el hecho de que no puedan actualizarse desde el punto de vista técnico hace que grupos significativos de desocupados no constituyan una amenaza como ‘ejército de reserva’¹¹, por una pérdida gradual de empleabilidad” (Birgin, 1999: 63).

Para profundizar la cuestión planteada en torno de los docentes *como trabajadores / como profesionales* retomamos aquí a Díaz Barriga e Inclán Espinosa, quienes han analizado las tensiones que se dan al interior de la “profesión docente”. Los autores han señalado una “carencia de logro de este estatus frente a una suerte de ‘obrerización’¹² del trabajo docente” (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001: 1). Su desarrollo ilustra un modo específico de articulación de los aspectos que definen proletarizaciones, ya que refiere directamente a los docentes *como trabajadores / como profesionales*, pero además porque permite que ingresen otras imágenes

¹⁰ No nos parece posible hablar de mayor o menor proletarización, sino de modos de «ser» proletarios los trabajadores docentes. Sí coincidimos con la descripción que realizan los autores sobre la intensificación del trabajo, o las nuevas exigencias.

¹¹ En este punto es importante tener presentes los problemas que Offe encuentra para el pasaje de una proletarización pasiva a una proletarización activa. Ellos fueron desarrollados en otro apartado.

¹² Consideramos que hablar de una suerte de “obrerización” del trabajo docente en relación con la “carencia de logro” de un determinado “estatus profesional” orienta el análisis en un sentido determinista. Si pensamos que la *dimensión profesional del trabajo docente* y la cuestión de los docentes *como trabajadores* se articulan cotidianamente de modos complejos y específicos. Estas articulaciones no pueden reducirse, según nuestro punto de vista, al *avance* o *retroceso* de una dimensión sobre otra.

como la del docente funcionario del Estado, y cómo ello es elaborado por los propios maestros. Estos autores plantean que:

“[Si bien] en el discurso el docente es un profesional que se encuentra al nivel de otros profesionistas (...) [se viene dando una] tendencia que (...) burocratiza el trabajo docente, ésta surge de la vinculación que tiene la tarea docente con los proyectos del Estado. En último término el docente actúa en función de un proyecto estatal –con independencia de que su contrato sea en una escuela pública o en una privada-. Esto es, no existe un ejercicio liberal de la profesión, contrariamente el docente recibe una serie de prescripciones sobre su desempeño. (...) el docente ha internalizado el rol del empleado, esto es de quien debe cumplir (...) en América Latina, se ve obligado a defender su salario como los demás obreros: marchas, plantones, movilizaciones (...)” (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001: 3).

Estos autores identifican como problema que la dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso, quedando el sentido intelectual y profesional de su labor marginado:

“(...) los elementos “místicos” (...) que acompañaron un conjunto de imágenes sobre la docencia han dado paso a nuevas configuraciones. Entre ellas se encuentra una visión artesanal de la docencia, ya superada, frente a otras imágenes que se desprenden del mundo industrial como la de un obrero en línea de producción (...) Esta perspectiva es contraria a la defensa a nivel discursivo- que asignan la característica de profesión a lo docente.(...) En síntesis, asistimos al desmoronamiento de dos imágenes sobre la función docente (la religiosa y mítica) y nos encontramos en medio de una tensión que emerge de dos representaciones sociales de la docencia: la profesional por un lado y la del trabajador asalariado y obrero por el otro (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001: 4).

En definitiva, frente a la retórica profesionalista de la reforma, se preguntan los autores “hasta donde la docencia cumple con los elementos que caracterizan a otras profesiones (...)” (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001: 4).

También Montero Tirado ha abordado, desde otra perspectiva, el debate teórico sobre la profesión¹³ docente de los profesores de educación primaria, para el caso de la escuela pública en México. Ella ha señalado

¹³ G. Batallán se ha referido a los debates sobre cómo profesionalizar el trabajo docente y a la discusión sobre si se trata de una “semiprofesión” (Batallán, 2007: 181).

la necesidad de reconocer que el trabajo docente es una profesión, diferente en relación con las profesiones liberales. Se trata de una profesión de Estado que, en la actualidad, “se encuentra profundamente cuestionada por el excesivo control que el Estado tiene y ejerce sobre el trabajo docente al grado de burocratizar la actividad y su quehacer, viéndolo como un administrador, un empleado más del Estado, y poniendo en riesgo su carácter profesional y de educador formador. Esto ha influido para concebir al maestro como un semiprofesional o pseudo profesional, o como un técnico con cierto nivel de conocimientos especializados pero no como un profesional(...)” (Montero Tirado, 2008: 12). Montero Tirado identifica como problemas que pondrían en duda el carácter profesional de los docentes la falta de autonomía y control de su trabajo, el desprestigio social, y la baja remuneración que perciben. Esta autora se ha referido también, tomando autores como Sonia Castrejón¹⁴ a la variedad de tareas que efectúan los docentes, destacando que ello es “leído” muchas veces como “falta de especialización o de profesionalización”(Montero Tirado, 2008: 14). En su opinión, es necesario discutir el fenómeno “de un trabajo que no ha sido reconocido como profesión y una profesión que no ha sido reconocida como trabajo” (Montero Tirado, 2008: 20).

Escenarios concretos de una proletarización: el caso de una escuela cooperativa de la Ciudad de Buenos Aires

Centraremos nuestra atención, en este apartado, en las especificidades del proceso de proletarización de los trabajadores docentes de una escuela de gestión privada de la zona centro de la Ciudad de Buenos Aires que, luego de una profunda crisis financiera e institucional, pasó a funcionar como cooperativa en los años 2002-2003.

Estructuraremos nuestras reflexiones principalmente en torno del concepto de proletarización trabajado por Offe. Sin embargo, consideramos que la noción de desproletarización, más allá de los cuidados ya explicitados, nos invita a profundizar el análisis acerca de los modos concretos de “ser proletarios” los docentes protagonistas de este proceso puntual. Cuando hablamos de desproletarización, pensamos en transformaciones duraderas de formas de trabajo mercantilizado en formas

¹⁴ Sonia Castrejón (2007) ha analizado los efectos de la “modernización educativa” en las condiciones de trabajo docente.

no mercantilizadas. Caracterizar dicho proceso en términos de la duración de la transformación que el mismo genera nos llevaría, en sentido estricto, a plantear al final de nuestro recorrido analítico la cuestión de la desproletarización. Sin embargo, encontramos que la distinción planteada por Offe entre una proletarización activa y otra pasiva puede trasladarse a la reflexión sobre eventuales procesos de desproletarización, enriqueciendo desde el inicio el análisis, e invitándonos a preguntarnos por los modos (nuevamente en plural) de esa desproletarización.¹⁵

Volver sobre el caso que estudiamos puede ayudarnos a dotar de contenido concreto este plural que referimos para la desproletarización. En el año 2006 comenzamos a trabajar en la investigación con el objeto de poder reconstruir las sucesivas etapas que conforman el proceso de esta escuela en particular. Si bien la institución pertenecía (hasta el momento de su organización como cooperativa) a una Iglesia Evangélica, tuvo siempre una orientación “laica” y “pluralista”¹⁶. El año 2002 aparece en la historia de la escuela como un año *bisagra*:

“En Junio de 2002, la Iglesia había comunicado al personal que llegado el fin de año cerraría el establecimiento por la insostenible situación económica que atravesaba, salvo que el personal (dirección, docentes administrativos y maestranza) quisieran hacerse cargo del establecimiento. Desde hacía siete años los sueldos se pagaban por partes, con un año de atraso a la fecha de la información. La propuesta consistió en renunciar a la deuda y recibir el edificio escolar en comodato por diez años. Muchos desistieron y enfrentaron una acción legal. Los que aceptan la propuesta renuncian además a su antigüedad y otros beneficios”¹⁷.

A partir de aquí se abre una heterogeneidad de posiciones con relación a la propuesta de la hoy vieja gestión. Hubo quienes no aceptaron e iniciaron acciones legales; quienes se quedaron en la escuela sintiendo que “no les quedaba otra opción” o lo hicieron “sin demasiadas expectativas”; y quienes pusieron toda su energía en llevar adelante el armado de la cooperativa en primer término, y luego su mantenimiento.

La escuela comienza entonces el año lectivo 2003 organizada como

¹⁵ En este punto, nos nutrimos de las discusiones desarrolladas en el marco del Seminario “Políticas Públicas, Políticas Sociales” (Modelos de Estado y de Política Social: el bienestar y la seguridad socioeconómica como Política Pública), dictado por los profesores C. Danani y J. Lindenboim en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, en 2006.

¹⁶ En: <http://www.guiareuperadas.com.ar>

¹⁷ En: <http://www.guiareuperadas.com.ar>

cooperativa, abriéndose a partir de aquí un proceso nuevo que se nutre y se diferencia del proyecto institucional fundante¹⁸. El pasaje de ser empleados a ser socios de la cooperativa no debe llevarnos a plantear irreflexivamente escenarios fáciles, relaciones horizontales entre compañeros, necesaria práctica democrática, etc. Pensamos el inicio de la cooperativa como un punto determinado que nos invita a “ver” cómo es que toma forma el proceso, y qué repercusiones y efectos van teniendo los sucesos en el trabajo que realizan los docentes.

Es con esta apertura que tomamos la cuestión de la desproletarización, como pregunta, como ejercicio reflexivo, como primer herramienta para analizar el curso que toma la institución una vez que sus maestros dejan de estar en relación de dependencia y pasan a ser monotributistas organizados bajo la figura legal de la cooperativa. Ellos dejan de cobrar un salario y pasan a hacer retiros de acuerdo a la función que desempeñen¹⁹. Plantear aquí esta hipotética desproletarización, considerando su carácter pasivo o activo, tiene que ver con las especificidades del caso que estudiamos (en términos de la magnitud de los cambios que se generan, las transformaciones en las relaciones entre quienes encabezan el proceso, entre otros factores). Ello no nos lleva a considerar, como adelantamos, la desproletarización “desnuda” sino en completa relación con el proceso de proletarización de estos docentes que, en línea con las precisiones teóricas que desarrollamos en otro apartado, nunca concluye sino que constantemente se reactualiza y se redefine. Proletarización y desproletarización son entonces pares que están presentes en todo momento, en conflicto y permanente disputa.

En este punto, creemos que reflexionar sobre el carácter pasivo o activo de esta desproletarización, hipotética, analítica, puede ayudarnos a profundizar nuestro conocimiento de este proceso institucional. Los

¹⁸ Hemos abordado en otros trabajos (Petrelli, 2008) las valoraciones de los docentes sobre el proyecto institucional. Consideramos que los docentes se van formando en la práctica concreta orientada (aunque no de manera exclusiva) por dicho proyecto, al tiempo que lo construyen y reconstruyen cotidianamente. Esta dinámica se construye a partir de “historias múltiples” que los sujetos seleccionan, se apropian y disputan, para ir dando forma a su propio presente. La práctica docente, específicamente, estará atravesada por estos procesos de selección y apropiación, en medio de los cuales los maestros irán valorando de diversos modos el proyecto educativo de la escuela en sus distintos momentos.

¹⁹ Todos los entrevistados se refirieron sin excepción a que las variaciones en el monto de dinero que retira cada socio no están en relación con la antigüedad, sino con la función que

docentes se hacen cargo de la escuela (asumiendo todas las responsabilidades del caso) en un contexto crítico, en el que venían cobrando de manera irregular y con serios atrasos. Muchas de las personas, además, tenían al momento de conformarse la cooperativa, edades que se percibían como problemáticas para “salir al mercado laboral” (recordemos en este punto los problemas que trabaja Offe para que pueda producirse el pasaje de una proletarización pasiva a una activa, y pensémoslo en términos de desproletarización). Inicialmente, muchos de los sujetos que participan parecen más bien *forzados* hacia formas de trabajo no mercantilizado. Lo que parece primar como factor que lleva a los maestros a tomar en sus manos la institución es la cruda posibilidad de la pérdida de los puestos de trabajo. Estaríamos frente a una desproletarización pasiva.

A partir de las entrevistas, tratando de profundizar nuestro conocimiento sobre el proceso que lleva a los maestros a ponerse al frente del funcionamiento integral de la institución en los años 2002-2003, nos encontramos con un antecedente contundente, en términos del análisis que estamos realizando, en el año 2000, que podría reforzar la argumentación de una desproletarización pasiva para el inicio del proceso. Por esa fecha, quienes conducían la escuela habían ya realizado una propuesta concreta al personal en los mismos términos en que se formulara en 2002. En esa ocasión, los docentes “dijeron que no”: “Imagínate que era fin de año, terminaban las clases. Era impensable. Además algunos todavía tenían esperanzas de que las cosas fueran mejor, que se regularizaran un poco” [Entrevista, Noviembre de 2006. Maestra de sala, Nivel Inicial].

La posibilidad de la cooperativa no estaba en el año 2000 “en agenda” de los docentes. Tampoco lo estaba en 2002, pero el contexto parecía otro, y la realidad de prácticamente no cobrar indicó que “había que hacer algo”:

“Pasamos todos a ser monotributistas. Entonces era de alguna manera iniciar (...) con la idea de empezar a cobrar...no sé, para el viático. Y las cosas fueron mucho mejor de lo que pensábamos. Los padres apoyaron muchísimo, estaban muy contentos de que en realidad la gente que trabajaba acá adentro, que era la que sostenía este proyecto, la que sabía

cada uno desempeña. Esto quedará más claro una vez que avancemos sobre los cambios en la condición formal y el trabajo de los docentes.

del proyecto pedagógico, fuera la que iba a llevar adelante la escuela. Hubo mucho apoyo, volvió mucha gente que se había ido, padres que se habían enterado que esto era cooperativa y que habían sacado antes a sus hijos volvieron, y bueno, hoy tenemos en casi todos los grados lista de espera” [Entrevista Diciembre de 2006. Maestra de grado, Nivel Primario].

El pasaje anterior nos invita a preguntarnos qué les pasa luego a los sujetos en pleno proceso, una vez puesta en funcionamiento la cooperativa. Nos parece central en este punto pensar en términos de experiencia²⁰ (Thompson, 1984). Los docentes experimentan una serie de situaciones que los estimula y los va comprometiendo cada vez más con el proyecto cooperativo: vuelven padres que habían sacado a los chicos en plena crisis; vuelven docentes que no habían podido sostener su permanencia con semejante nivel de atraso en el pago de sus salarios; se reconocen como el sujeto que desde el pasado venía sosteniendo en realidad el proyecto institucional, lo que pone sobre la mesa el valor que ellos tienen *en tanto profesionales*, aspecto opacado en momentos donde el horizonte estaba puesto en defender la fuente de trabajo. También experimentan nuevas relaciones, y esto en dos sentidos: se ven en situación de relacionarse con nuevos actores (personas que ofrecieron su apoyo y asesoramiento para la conformación de la cooperativa; con representantes de las diversas instancias estatales²¹ frente a quienes han tramitado subsidios); y nuevas relaciones en el sentido de que todos los implicados parecen tener nuevos roles, por lo que los mismos maestros se relacionan de nuevos modos entre sí, y con los padres, que a su vez, también han tenido en este proceso que desemboca en la formación de la cooperativa importantes papeles y *participaciones*. De algún modo, podríamos aventurar que “ya no son los mismos”, que el proceso mismo los sitúa en otro lugar. Parece conformarse un nuevo sujeto (al menos potencial) que, sin estar libre de conflictos y contradicciones, se pone de pie y construye

²⁰ Para poder comprender la noción de *experiencia* que maneja el historiador E.P. Thompson, es necesario referirse a su concepto de *clase*. Este autor afirma que *clase* es inseparable de la noción de “lucha de clases”. Las clases no existen como entidades separadas, que encuentren una clase enemiga y empiecen luego a luchar, sino que “en el proceso de lucha se descubren como *clase*, y llegan a conocer este descubrimiento como conciencia de clase. La clase y la conciencia de clase son siempre las últimas, no las primeras, fases del proceso real histórico(...)las clases acaecen al vivir los hombres y las mujeres sus relaciones de producción y al experimentar sus situaciones determinantes, dentro “del conjunto de relaciones sociales” con una cultura y unas expectativas heredadas, y al modelar estas experiencias en formas culturales(...)clase se define a sí misma en su efectivo acontecer” (Thompson, 1984: 37, 38 y 39).

una manera nueva de “estar proletarizados” los maestros²². Siendo así, estaríamos en pleno pasaje de una proletarización pasiva a una activa, mediada por la experiencia vivida por los sujetos. En este punto, ellos parecen albergar cierta *motivación cultural* de constituir un nuevo sujeto y volver activa su proletarización/desproletarización.

A partir de aquí, creemos que lo más útil será ir avanzando en las particularidades del caso, para así ir completando el ejercicio reflexivo que proponemos. En este sentido, uno de los aspectos a destacar es que distintos maestros se expresaron muy rápidamente (al inicio de las entrevistas, y en relación con la conformación de la cooperativa) en términos de “dejamos de ser docentes”. Indagando un poco más sobre el sentido de esta expresión dimos con que ello estaba relacionado con el cambio formal de condición (docente) y a la pérdida de ciertos beneficios asociados a ella. Sus relatos mencionan sobre este punto cuestiones como la pérdida de la antigüedad, el tema de las vacaciones²³, los aportes patronales (ellos aportan hoy como monotributistas, y de acuerdo a ello tramitarán su jubilación en el futuro).

Nos interesa “leer” lo anterior en términos de dimensiones o aspectos que configurarían el modo de “ser proletarios” estos maestros. Asumiendo que este “ser” no puede agotarse en modo alguno en la condición formal de trabajo, sí tenemos que decir que, por lo menos en los inicios del proceso, este aspecto parece haber primado por sobre otros. Luego, a través de la experiencia, irán saliendo a la superficie otras cuestiones, muchas de las cuales irán ganando centralidad e irán dando forma a este nuevo “ser trabajador” en el marco institucional particular en que investigamos. Ello implica, como veremos enseguida, que los sujetos desplieguen nuevas prácticas, que deban reactualizar a cada momento aquella motivación (en términos de Offe), nuevas competencias, etc.

²¹ En el primer apartado nos detuvimos en el papel del Estado y de la política social en la configuración del proceso de proletarización. El Estado, y su regulación, aparece también cuando reflexionamos sobre posibles desproletarizaciones. Por otra parte, las proletarizaciones son el resultado tanto de iniciativas impulsadas “desde abajo”, como “desde arriba”; las pensamos en tanto construcción relacional.

²² Si bien dijimos ya que quienes pasan a conformar la cooperativa dejan, obviamente, de estar en relación de dependencia, y de cobrar un salario, insistimos en la necesidad de pensar la proletarización en sentido amplio, y en términos de proceso.

²³ Algunos docentes señalaron que las vacaciones eran períodos privilegiados para ocuparse de cuestiones como el mantenimiento edilicio. Sin embargo, destacaron que otros no lo entendían de ese modo y que de alguna manera demandaban “recuperarlas”.

De todos modos son relevantes las implicancias de aquello que refieren como “dejar de ser docentes” en el sentido de su historia y configuración inicial de su proletarización. Aquí conviene tener presente que los docentes fueron unos de los grupos que más rápido alcanzaron a ser cubiertos por los seguros sociales. Explica C. Danani que:

“[Los]patrones de creación y desarrollo de los seguros sociales, vinculados con lo que Esping-Andersen denomina “trabajadores esenciales” (2000: 30) y Zapata (2000: 378), “estratégicos”: empleados públicos y fuerzas militares fueron, recurrentemente, los primeros grupos en ser alcanzados por la cobertura en los períodos de constitución de los estados nacionales; lo mismo sucedió con los docentes, cuando la educación se tornó en esfera de constitución de ciudadanos (en el sentido de constitución de los sujetos de los Estados modernos). El de los obreros industriales, finalmente, fue el grupo al que más inmediatamente se extendió el sistema en los procesos de aceleramiento de la industrialización, en Europa, o del clásico “modelo de sustitución de importaciones”, en América Latina” (Danani, 2005: 51).

Un segundo aspecto que queremos mencionar es que estos maestros, organizados como cooperativa, se ven rápidamente en situación de contratar personal, lo que responde a distintos factores: por un lado, surgen nuevas necesidades por la cantidad de alumnos; por otra parte, muchos “cooperativistas”, tal como ellos mismos se nombran, toman licencias²⁴ y dejan sus cargos “vacantes”. En esta contratación que realiza la entidad cooperativa sí está mediando la “condición docente”, por lo que quienes son contratados en este período lo hacen *como docentes*, sin perder los beneficios y seguridades propias del caso.

Un tercer aspecto que viene a complejizar aún más el escenario es que estos docentes devenidos cooperativistas enumeran una infinidad de tareas de las que deben ocuparse una vez que se hacen cargo del funcionamiento de la institución: hacen referencia a que han tenido que aprender de “cuestiones administrativas”, buscar mecanismos para cobrar en tiempo y forma las cuotas, encargarse de las cuestiones del mantenimiento del edificio escolar, de la compra de la comida para “llenar la heladera”, entre

²⁴Los flamantes socios toman en muchos casos licencias una vez que consiguen otras escuelas para trabajar. Esto se explica en el hecho de que en un primer momento de la organización cooperativa, lejos de revertirse la crisis previa, queda planteado un escenario signado por incertidumbres respecto del curso que luego tomaría el proceso.

muchas otras cuestiones. Describen una real sobrecarga, en términos del trabajo que realizan, desde el momento en que “no tienen un patrón”. También describen infinitas dificultades que vienen surgiendo en términos de las relaciones entre ellos una vez que están “en un mismo nivel”, en el sentido en que todos son por igual “dueños” de la escuela y el proyecto. Ya no hay, tal como ellos lo expresaron “a quién tocarle la puerta cuando necesitas algo” [Maestra de grado, Nivel Primario. Febrero de 2007]. Otras de las maestras expresó en determinado momento que “antes era más fácil”. Más allá de que estas dificultades se van trabajando en el marco de la escuela, de manera progresiva, nos parece sugerente esta referencia al pasado, acompañada de la idea de la falta en la actualidad de una figura concreta que pueda aportar respuestas y/o soluciones, que nos invita a preguntarnos si podríamos interpretarlo como una “ruta de escape de la desproletarización”. La idea de “ruta de escape” tensiona aquella “motivación cultural” que se requiere para orientar el proceso de proletarización hacia el carácter activo. Ambas configuran de manera conflictiva el proceso de proletarización/desproletarización que aquí describimos.

A modo de cierre

Los conceptos de proletarización/desproletarización, tomados como parte de un mismo proceso, nos han permitido profundizar nuestra mirada acerca de la trama institucional específica bajo estudio. Todo el cuerpo teórico desarrollado por Offe, esto es, la cuestión de la proletarización pasiva y la proletarización activa, los problemas identificados por él para el pasaje de una a otra, las precisiones sobre la regulación del Estado y su papel directo en la configuración de proletarizaciones, ha permitido ir identificando diferentes dimensiones al momento de establecer el modo de proletarización de estos trabajadores docentes devenidos *cooperativistas*.

Por otra parte, insistimos en que hablar de proletarizaciones implica espacios de socialización, de relaciones, de constitución (al menos de manera potencial) de nuevos sujetos. Como hemos señalado, a nuestro juicio se produjo al momento de la conformación de la cooperativa una suerte de desproletarización pasiva, resultado de un conjunto de situaciones que llevaron a los docentes de la escuela a permanecer en ella para conservar, en principio, su fuente de trabajo. Ya en pleno proceso,

aquella desproletarización pasiva fue transformando progresivamente su carácter, volviéndose activa. Ese pasaje fue posible a través de las experiencias que fueron vivenciando los trabajadores una vez que estuvieron a cargo de la totalidad de las tareas que demanda el funcionamiento cotidiano de la escuela. Si bien describieron cierta sobrecarga, ya que debieron ocuparse de cuestiones previamente realizadas por la antigua gestión, fueron reconociéndose entre sí como protagonistas de este nuevo proceso, pero también como sujetos que ya en el pasado, y en plena crisis, habían sido capaces de sostener el proyecto institucional y pedagógico específico.

Hemos aventurado que los sujetos “ya no son los mismos” una vez que experimentan estas nuevas situaciones. Sin embargo, no creemos posible afirmar que estemos frente a la constitución de nuevos sujetos, sin más, sino que esos contenidos *nuevos* serán el resultado de articulaciones específicas con el pasado, con quienes *fueron* previamente en el marco institucional particular en el que se formaron por años, entre otros factores.

Consideramos que el análisis de procesos de proletarización requiere de miradas que puedan contener tensiones como las que se han señalado a lo largo de este artículo. Nos referimos a la cuestión de la proletarización/desproletarización tomadas como parte de un único proceso, así como el juego que se establece entre *motivación cultural* y *huída* o *ruta de escape* de la proletarización.

En relación con la variedad en cuanto a los modos de “ser” asalariados los docentes, tal como referíamos en la introducción de este trabajo, y en un plano de mayor especificidad nuestra pregunta por la posibilidad de formas de “ser docente” que no lo fueran estrictamente, la experiencia de la escuela que hemos analizado nos ha permitido arribar a la idea de que no todos los docentes son asalariados, sino que existen formas de ser docente que no lo son estrictamente.

En definitiva, este modo particular de proletarizarse/desproletarizarse de estos docentes está compuesto por aspectos de lo más diversos y complejos, por retazos de lo que fue, y expectativas de lo que será.

Bibliografía

- BATALLÁN, G. (2007) *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Paidós.
- BATALLÁN, G. (1991) «¿Qué significa desempeñar «digna, eficaz y lealmente» el cargo docente?». EDUCOO. Por una educación alternativa. Número 8. Buenos Aires.
- BIRGIN, A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires, Troquel.
- CASTREJÓN, S. (2007) *La modernización educativa y el trabajo docente*. México, Castellanos editores.
- DANANI, C. (2005) «La construcción sociopolítica de la relación asalariada: Obras Sociales y sindicatos en la Argentina, 1960-2000». Cap. 2 («Prácticas sociopolítica e instituciones en la producción y reproducción de la forma mercancía de la fuerza de trabajo»). Tesis doctoral. UBA. Buenos Aires. Mimeo.
- DÍAZ BARRIGA, A. e INCLÁN ESPINOSA, C. (2001) «El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos». en: RODRÍGUEZ, E. (coord.) *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica*. Cuadernos de Educación comparada no 5, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid. En portal Red Estrado.
- ESPING-ANDERSEN, G. [1990] (1993) *Los tres mundos del Estado del Bienestar*. Valencia, Ediciones Alfons El Magnanim, Generalitat Valenciana/Diputació Provincial de Valencia.
- GRASSI, E., HINTZE, S. y NEUFELD, M.R. (1994) *Políticas Sociales. Crisis y Ajuste Estructural*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- IVANIER, A., JAIMOVICH, A., MIGLIAVACCA, A., PASMNIK, Y., SAFORCADA, M.F. (2004). *¿Qué regulan los estatutos docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa*. Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos.
- MARX, C. [1857] (1974) *Introducción a la crítica de la economía política*. Buenos Aires. Editorial Ateneo.
- MONTERO TIRADO, M.D.C. (2008) «Debate teórico sobre la profesión docente de los profesores de educación primaria. El caso de la escuela pública». Ponencia presentada en el VII Seminario de la Red Estrado. Nuevas Regulaciones en América Latina. Buenos Aires, Julio de 2008.
- MORGADE, G. (1991) «La familia escolar». EDUCOO. Por una educación alternativa. Buenos Aires.
- MORGADE, G. (1988) «Docencia, mujeres y tiempo: contradicciones de un trabajo femenino». EDUCOO. Por una educación alternativa. Número 8. Buenos Aires.
- OFFE, C. (1990) «La política social y la teoría del estado». En: OFFE, C. y KEANE, J., *Contradicciones en el Estado del bienestar*, Madrid, Alianza.
- OLIVEIRA, D.A., GONCALVES, G., BRUNO, B., MELO, S., FARDIN, V., MILL, D. (s/f). *Transformaciones en la organización del Proceso de Trabajo Docente y el Sufrimiento del Profesor*. Portal Red Estrado. www.redestrado.org
- PALLMA, S. (2003) «La capacitación de los docentes del Nivel de Educación General

Básica en la Provincia de Buenos Aires». Ponencia presentada en el Coloquio Nacional Ley Federal de Educación.

PETRELLI, L. (2008) «Sobre la dimensión familiar de la escolarización y el trabajo docente». En Revista Avá. Universidad Nacional de Misiones. En prensa.

TENTI FANFANI, E. (2005) *La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. 1ª ed.- Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

THOMPSON, E.P. (1984) «La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿lucha de clases sin clases?» En *Tradición, revuelta y conciencia de clases*. Ed. Crítica, Madrid.

Trabajador de lo humano. Reportaje a D. Martínez (Marzo de 1999) Suplemento digital de la revista *La educación en nuestras manos*. Año 1, número 2.

petrellilucia@gmail.com

Lic. en Ciencias Antropológicas. Investigadora del Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires. Doctoranda Universidad de Buenos Aires, Becaria Conicet.

Aceptado : 08/03/2010