Las identidades laborales de los docentes y la acción político-sindical

Silvia Andrea Vázquez - IIPMV-CTERA

Las reflexiones que aquí se presentan apuntan a describir ciertos cambios producidos en el modo en que los trabajadores de la educación de la Argentina construyen y reconstruyen sus identidades laborales, en el marco de las transformaciones materiales y simbólicas que inciden sobre los docentes y sus condiciones de vida.

Esta es una primera versión de un trabajo en curso, son las primeras imágenes que hemos logrado sistematizar en un grupo particular de docentes – dirigentes de los sindicatos docentes nucleados en CTERA -, y que queremos compartir y debatir con otros investigadores portadores de otras miradas sobre los trabajadores de la educación.

Corresponde aclarar que las ideas desarrolladas en esta ponencia surgen de una investigación que no está reconocida como proyecto formal por ningún ámbito académico. En CTERA, desde hace años, venimos construyendo un dispositivo no formal de investigación sobre la relación producción de conocimientos - acción política basada en la sistematización de la propia práctica de trabajo en ámbitos de formación política, pedagógica y sindical.

Es para nosotros de especial interés ubicar en este proceso la incidencia que tenemos las organizaciones sindicales, ámbitos cuyas prácticas y discursos median significativamente en la tramitación de dichas identidades[1]. Lo que expresado en otras palabras significa encontrar vínculos entre el proceso de sindicalización y las ideas que los docentes construyen sobre sí mismos como colectivo.

Por tratarse de nuestra primera sistematización, casi colección, de representaciones, dejamos aclarado que no debe considerarse el texto un análisis sociológico sobre las identidades laborales de los docentes. Desde la perspectiva crítica en la que me inscribo, advierto que aún resta por ver

[1] El trabajo de formación político sindical que desarrollamos en CTERA, está fuertemente vinculado a la reflexión sobre esta incidencia

cómo estas "representaciones" están atravesadas por los sentidos comunes hegemónicos, y cómo están condicionadas por la situación de clase de los docentes. Lo que nos permitiría hablar, al decir de Therborn, de *ego y alter ideología* del colectivo docente.

Sujeto, subjetividad e identidades docentes. Primeras definiciones

Hablar de las identidades laborales de los docentes argentinos es ir reconstruyendo el proceso por el cual los trabajadores de la educación nos fuimos constituyendo como sujetos. Esta idea de sujeto hace referencia a los hombres y mujeres que, por propia determinación, llevan adelante transformaciones, participando en la definición del alcance y de la dirección de esos cambios.

Entonces si definimos a los sujetos por su capacidad de incidir en la realidad, necesitamos considerar en qué dirección quieren incidir, qué van transformando en el proceso, qué poder construyen. De este modo sujeto y proyecto constituyen categorías inseparables en el estudio de los procesos histórico políticos. (Street; 2000).

Por otro lado los sujetos sociales condensan identidades diversas y particulares (sexuales, generacionales, étnicas, religiosas, etc), pero ciertas articulaciones y determinaciones histórico-sociales hace emerger alguna de ellas como la identidad que predomina en un colectivo social.

A la vez, como afirma Isabel Rauber:

"Sin sujeto no hay transformación posible pero no hay sujetos sin sus subjetividades, sin sus conciencias, sus identidades, sus aspiraciones, sus modos vivenciales de asumir (internalizar, subjetivar, visualizar, asimilar y cuestionar) el medio social en que viven..."[2]

Creemos que las identidades laborales de los docentes constituyen una parte de sus subjetividades, un fragmento cuyo contenido reside en el modo en que los docentes significan su "quehacer" y se incluyen en un colectivo de "pares"[3]

[2] Rauber, Isabel; "Actores sociales, luchas reivindicativas y política popular"; Ediciones UMA; Bs. As.;1997.

[3] Desde nuestro marco teórico el proceso de hegemonía, tal como fuera planteado por Gramsci, nos permite explicar tanto el movimiento general de la sociedad como la conformación de las subjetividades, proceso considerado más que un corpus coherente y conciente de ideas, valores y creencias, "todo el

En el trabajo de formación y reflexión pedagógica y sindical que realizamos en CTERA, hemos construido, aún a modo de hipótesis, que las identidades laborales de los docentes argentinos han ido asumiendo distintas formas visibles en los discursos y en las prácticas: apóstol, artesano, profesional, empleado (funcionario) público o trabajador.

Sin embargo las diferentes formas a través de las cuales podemos identificar y diferenciar las identidades laborales de los docentes, en tanto productos histórico sociales, no poseen un contenido fijo ni estático (por ejemplo el docente como profesional es una identidad que perdura en el tiempo, pero no tiene el mismo significado en los 50-60 que en los 90). Ni las consideramos formas puras, ya que pueden condensar rasgos que identifican un modo de ser de la docencia que provienen de distintas épocas (por ejemplo, aún hoy se advierten sedimentos en la subjetividad de los docentes del carácter misional fundante). Y simultáneamente vemos que el colectivo de los trabajadores de la educación no se identifica a sí mismo homogéneamente (la autopercepción como trabajador y/o profesional es muy distinta si se considera a los docentes sindicalizados y a los que no lo están)

Además de dar cuenta del modo de construcción de estas identidades docentes, como organización sindical nos interesa develar y problematizar el significado y la incidencia política de dichas formas de identificación. Ernesto Salas en su libro sobre la primera guerrilla peronista[4] utiliza una interesante clasificación respecto de las identidades colectivas -cuyo autor es Manuel Castells[5] que nos ha resultado adecuada a nuestros propósitos. Aparecen allí tres tipos de identidades *legitimadoras, de resistencia o de proyecto:*

"La identidad legitimadora es introducida por las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales. La identidad de resistencia _que es la que nos

---

proceso social vivido", compuesto de por valores y significados dominantes que se confirman en las prácticas.

[4] Salas, Ernesto "Uturuncos: El origen de la guerrilla peronista"; Ed. Biblos; 2003. El trabajo de Manuel Castells allí citado es "La era de la información. El poder de la identidad"; México; Siglo XXI; 1999.
[5] Dejo sentado que sostengo algunas diferencias con pensamiento de este autor, pero la exposición de dicha crítica excede absolutamente esta ponencia

interesa- es la generada por aquellos actores que se encuentran en posiciones o condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación (…) por último la identidad de proyecto es construida por actores sociales (…) una nueva identidad que redefina la posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social…" [6]

Algunos aspectos del desarrollo histórico de la condicióm social de los docentes

El trabajo en CTERA se inició a partir de la reconstrucción de la propia historia sindical. En ese proceso pudimos dar cuenta de los primeros debates respecto de identidades que cuestionan el carácter misional de la tarea docente, sobre el cual se erigió y expandió el sistema educativo en nuestro país, es decir la identificación con el profesional liberal como el asumirse parte de la clase trabajadora. En la actualidad nos interesa origen de algunas transformaciones - que inciden en el hacer y el pensar(se) de los docentes hoy – a partir de las políticas neoliberales que significaron un doble quiebre: tanto en la expectativa profesional clásica y en la condición de trabajo de este sector laboral.

Por cierto estas representaciones no son ajenas al universo simbólico que portan las clases sociales de las provienen los integrantes del sector docente. El tema de los cambios históricos en la condición social de maestros y profesores, marco imprescindible donde situar nuestras hipótesis sobre la constitución de las identidades laborales, excede nuestro trabajo; por tanto - y por trabajar en diálogo permanente con otra investigación de nuestro Instituto de CTERA – nos apoyaremos en los avances de la investigación en curso de Ricardo Donaire sobre el origen social de los docentes. Podemos partir de la siguiente síntesis:

"*El desarrollo histórico en términos generales parece haber seguido el siguiente curso: durante la época colonial y hasta el siglo XIX la mayor parte de los docentes, especialmente quienes ejercían la ocupación de*

[6] Salas, E.; op.cit., pag 23

manera informal, pueden haber tenido un origen popular (aunque restringido puesto que la masa del pueblo era analfabeta). Con el comienzo de la formalización de la ocupación, ya desde los maestros habilitados en la época colonial, pero profundizándose aún más con la institucionalización del sistema educativo durante el siglo XIX, se restringe el acceso a la docencia habilitada, especialmente en lo que refiere a los profesores de los colegios nacionales. La expansión de la educación desde fines del siglo XIX hasta nuestros días fue produciendo una democratización gradual y parcial del acceso a la docencia hasta incluir a las capas más bajas de la pequeña burguesía y algunas capas de la clase trabajadora (especialmente, empleados)."[7]

Partiendo de esta síntesis muy general sobre el origen social de los docentes, y siguiendo el trabajo de Donaire, podemos señalar algunas formas históricas que asume el propio trabajo docente.

Vemos tres etapas en los maestros primarios: a) la enseñanza de las primeras letras aparece como ocupación libre (desde la colonia principios del XX), b) la creciente asalarización, que se hace masiva a principios del siglo XX; y c) La estandarización de la condición de trabajo asalariado y la subordinación del proceso de trabajo a las relaciones capitalistas (desde mediados del siglo XX a nuestros días).

En el caso de los profesores resulta interesante advertir similitudes y diferencias con el trabajo de los maestros: a) origen elitista asociado con los estudios universitarios, en la época colonial como enseñanza preparatoria y durante el siglo XIX como formación para estudios específicos bajo la forma de ocupación libre e incluso asalariada; b) a comienzos del siglo XX se inicia una lenta masificación y estandarización de la formación, el trabajo de la educación secundaria pierde su carácter universitario asimilándose al de la escuela primaria.

En el caso de los profesores secundarios, tomamos de Donaire algunas conclusiones que impactan en la conformación de las identidades de los docentes:

[7] Donaire, Ricardo "Conformación y desarrollo histórico de los docentes en la Argentina"; Monografía final; (mimeo) Bs As, Enero de 2007

"… aunque en sus orígenes difiere de los maestros, posteriormente ha seguido un curso similar (…) El desarrollo de la forma asalariada para el Estado desde mediados del siglo XIX tampoco parece haber alterado este origen elitista. (…) la creciente asimilación de la enseñanza media como extensión de la enseñanza primaria y su escisión definitiva respecto de la universidad. Estas condiciones son las que permitieron la confluencia con los procesos que se desarrollan en la docencia primaria desde mediados de siglo XX."[8]

Identidades legitimadoras: el maestro apóstol y el profesional docente

Tu oficio -qué lindo oficio-
magia del pueblo en las aulas,
milagro de alfarería,
sonrisa de la mañana.

Palotes, sumas y restas,
tus armas son, maestrita,
ganando mansas batallas,
ganándolas día a día.

Rosarito Vera, maestra (zamba) de Felix Luna

Caracterizados en líneas generales los docentes y su trabajo, identificamos algunos momentos en los que predominan ciertos rasgos que caracterizan las identidades colectivas de los docentes, bajo condiciones materiales y simbólicas de época. Dos de ellas - *el maestro apóstol y el profesional docente* - predominan a lo largo de nuestra historia, y son visibles en la conciencia de los docentes.

No me es posible afirmar que son hegemónicas, pero sí que legitiman visiones "oficiales" de la cultura, de las relaciones sociales, del trabajo y de la política. Simultáneamente, como sostuvimos en la introducción, no son identidades puras y condensan rasgos de lo que pueden ser germen o

[8] Donaire, op cit pág 66

sedimento de viejas y nuevas identidades, como la perdurabilidad de "lo vocacional" en quien se asume como profesional de la educación o la búsqueda de solidez en el "saber hacer" del apóstol laico.

El maestro apóstol

Mucho se ha escrito ya respecto del carácter misional que impregnó la constitución del magisterio argentino, lo que nos ahorra abundar en descripciones por todos conocidas y realizar algunas observaciones puntuales.

El período de consolidación y primera expansión del sistema educativo nacional – en realidad de la "escuela primaria" – estuvo teñido por las concepciones enunciadas en la Ley 1420, cuyo tercer capítulo estaba dedicado al personal docente de las escuelas públicas. Dicha norma establecía la competencia de las escuelas normales y/o autoridades educativas en la certificación de la "capacidad técnica, moral y física para la enseñanza", las obligaciones de los docentes, algunas sanciones laborales como el descuento por inasistencia injustificada y derechos como la pensión y la estabilidad del empleo, mientras mantuviera buena conducta y aptitud para el cargo. [9]

A pesar de la existencia de estas normas contractuales y regulaciones laborales, el carácter de "trabajo" de la tarea docente quedó invisibilizado en función de los fines trascendentes de acción educadora. El "magisterio argentino" asumió su actividad como un apostolado, teniendo para sí que el objetivo central era extender la civilización en tierras de barbarie, y desarrollando con idoneidad la estrategia de la inculcación iluminista de la cultura letrada de matriz eurocéntrica.

Un rasgo de esta configuración del trabajo docente es la polivalencia fundante de la tarea educativa: el docente estaba convocado a "sostener" el proceso educativo no sólo en su contenido específico, sino que se hacía responsable de generar las condiciones materiales mínimas para el desarrollo de la actividad, desde la permanencia de los alumnos hasta la

[9] Donaire, op cit, pag

higiene del local de trabajo.

Por su parte las escuelas normales creadas a partir de 1870 transformó al idóneo alfabetizador de la primera mitad del siglo XIX, en un maestro conocedor de su oficio de enseñar, de los objetos disciplinares de su trabajo, de las tecnologías de intervención para producir aprendizajes y de sus instrumentos y recursos didácticos. De este modo el germen de la profesionalidad entendida como oficio, formó parte de la trama identitaria de los primeros "apóstoles de la civilización".

Un tema no menor es poder advertir qué predomina en el proceso de adjudicar valor y su vínculo con la estimación del monto que corresponde a la retribución salarial. Si bien hay una exigencia, y por ende, valoración y retribución en función de la cualificación del docente, la configuración de un docente apóstol indica que la centralidad del valor está en el fin político-ideológico que trasciende la tarea cotidiana de la enseñanza, cuta retribución es "in-valorable"[10].

Por estas cuestiones entiendo que la identificación de la docencia como un apostolado construye en la subjetividad de los docentes una identidad legitimadora del proyecto liberal positivista (orden y progreso) que le dio sentido y dirección a su tarea.

Es importante volver a destacar que este modo de significar al docente y su trabajo tiene su origen en la docencia de nivel primario, cuestión no menor si se la compara con otras identidades laborales que describiremos a continuación.

El profesional de la educación

Una segunda forma visible de las identidades laborales, que entendemos la más extendida y perdurable entre los docentes, es la que asimila la actividad docente al ejercicio libre de una profesión.

Como vemos en la investigación de Donaire este modo de representar a

[10]Donaire, op. Cit, pag 59 señala que: "… *hacia fines del siglo XIX la remuneración de los docentes era reducida y la paga irregular. No debe olvidarse que la docencia primaria era promovida materialmente como ocupación femenina debido a sus "ventajas económicas" y espiritualmente como "apostolado laico…".*
"

sus pares y a su trabajo surge en el siglo XIX vinculado a las condiciones sociolaborales de los profesores y no tanto a la de los maestros primarios. Sus principales rasgos se consolidan a inicios del siglo XX: la formación terciaria (primero universitaria y luego en institutos terciarios), el pago en horas-cátedra y la creación de asociaciones de defensa de sus derechos profesionales.

Dado que a mediados del siglo XX las condiciones de la formación docente y de la organización escolar de la educación media se van asemejando a la de primaria, la identidad profesionalista se va generalizando a la docencia de todos los niveles.

Creemos que la concepción del profesional docente se plasma a mediados del siglo XX con la sanción del Estatuto del Docente en 1958

"El Estatuto constituye la primera gran conquista del sector docente, una ley nacional gestada por la acción política y sindical de la docencia organizada y que legitima las por entonces "aspiraciones del magisterio argentino": estabilidad en el cargo y acceso a la titularidad por concurso que requerían de mecanismos públicos (nóminas de aspirantes, orden de mérito y antecedentes); participación en el gobierno escolar, juntas de clasificación y disciplina y en la conducción de la obra social; remuneración y jubilación justa "actualizada anualmente" (sic), reconociéndose una asignación por cargo y bonificaciones por antigüedad, ubicación o función diferenciada; derecho al ascenso, aumento de horas, traslado"[11].

Y a juicio nuestro se consolida en el hecho de llevar a estudios terciarios la formación del magisterio de nivel inicial y primario – equiparándola con la del profesor de secundaria-, por acción de la Reforma Educativa del año 1968.

"… La concepción tecnicista que comenzaba a afianzarse por esos años ceñía al docente a una función específica: la transmisión del conocimiento, es decir como un experto que domina una actividad práctica, a partir de una serie de conocimientos, buscando cierta eficiencia para

[11] Vázquez, Silvia Andrea; Luchas político educativas: el lugar de los sindicatos docentes; Cuadernos de Formación Sindical; CTERA; Bs. As.; 2005, pag 11

alcanzar determinados fines que les son dados desde afuera, y no se presentan como objeto de discusión"[12]

Decíamos en la introducción que nos interesaba vincular ciertos modos de construcción de las identidades docentes con las acciones sindicales. En tal sentido resulta significativa una nota de citado trabajo de Ricardo Donaire referida a la historia del Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria, fundado en 1908, el cual

"... sería disuelta por un decreto oficial en 1954 (NIGRO, 1984: 92), pero posteriormente será refundada en 1959 e integrará la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP), una de las organizaciones gremiales fundadoras en 1973 de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)..."[13]

Recordemos que el dirigente sindical emblemático de CAMYP fue el maestro Alfredo Bravo, uno de lo protagonistas de la unificación de CTERA. Y a la vez representante del sector "profesionalista" dentro de los debates sindicales respecto de los modos de organizar al colectivo docente y de definir y defender sus derechos.

No podemos dejar de advertir que la concepción del docente como un profesional significó una ruptura con carácter misional fundante, es decir constituyó una identidad de proyecto en tanto buscó acompañar la formalización laboral de la actividad, desplazando la cuestión del valor-retribución del fin trascendente a la complejidad del puesto de trabajo y la exigencia de la cualificación del trabajador.

Posteriormente quedará transformada en una identidad legitimada y legitimadora de las concepciones tecnocráticas del desarrollismo pedagógico. La concepción profesionalista de la docencia prestó y sigue prestando consenso al proceso de formación de recursos humanos técnicamente eficientes y políticamente controlables, que acompaña la

[12] Southwell, Myriam; "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)", en Puiggrós, A. (dirección); *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Editorial Galerna, Buenos Aires. 1997

[13] Donaire, op cit, pag 22

instalación de un proyecto político que profundiza la segmentación y desigualdad social en las sociedades dependientes.

Las identidades laborales y el proceso de proletarización de los docentes

Conceptualmente la proletarización un sector de trabajadores alude a un doble proceso: el empeoramiento de las condiciones laborales y de vida y la pérdida de control de su proceso de trabajo. La percepción generalizada lo asocia sólo con el primero de los términos: los trabajadores "sienten" el empobrecimiento, restricción en los hábitos de consumo y como gran detonante el deterioro salarial.

Ilustremos esta "sensación térmica con algunos datos del trabajo de Donaire:

"… Recién para el siglo XX se cuenta con una serie bastante completa de la evolución de los salarios de los maestros primarios[14]. Según esta serie el salario llega a su pico a mediados de la década de 1930. Luego se produce un descenso hasta la década del sesenta, a partir de la cual con oscilaciones logra alcanzar un nuevo pico a mediados de la década de 1970 (sin embargo, este pico está una cuarta parte por debajo del salario de 1935. Desde entonces y con oscilaciones continúa reduciéndose.

Distintas estimaciones confirman la caída del salario docentes desde mediados de los setentas hasta la actualidad entre un 30% y un 40%, según los años de referencia[15]. Desde 2003 se observa cierta recuperación del salario real docente pero recién en 2006 logra recuperar el nivel del año 2001[16]."[17]

En el particular caso de la reconstrucción de la propia historia que realizan los dirigentes de CTERA el proceso de proletarización no tiene una connotación exclusivamente negativa, dado que se advierte, por ejemplo en

[14] FERNÁNDEZ, LEMOS y WIÑAR (1997).

[15] Ver ALMANDOZ DE CLAUS y HIRSCHBERG DE CIGLIUTTI (1992), PETREI, MONTERO y MARAVIGLIA (1989) e IÑIGUEZ (2000).

[16] CENTRO DE IMPLEMENTACIÒN DE POLÍTICAS PÙBLICAS PARA LA EQUIDAD Y EL CRECIMIENTO (2006).

[17] Donaire, R., op.cit *pag 59*

la década de los sesenta, como las condiciones de pauperización fortalecieron los procesos de sindicalización. Como veremos más adelante, sí tiene una enorme carga negativa la proletarización como pérdida del control y autonomía docente de los noventa.

Esta relación no siempre bien resuelta entre identidad laboral y modo de organización gremial – que se inscribe en otra relación conflictiva entre el sentido común del maestro y la ideología de sus dirigentes sindicales – es lo que explica que, diez años atrás, una directora de escuela me reclamara muy duramente en un curso de capacitación pedagógica organizado desde el sindicato *"Por culpa de los sindicatos nos convertimos en trabajadores y así nos va de mal."*

Frente a esta situación – en ese sentido estamos trabajando actualmente desde CTERA – no hay más posibilidad que, parafraseando a Gramsci, *hacer el inventario de las identidades laborales que hemos recibido sin beneficio de inventario.* Y en este recorrido tenemos más preguntas que certezas

¿Trabajadores o profesionales?

En CTERA nos nombramos, emblemáticamente, como trabajadores de la educación. Pero una de las hipótesis que intento comunicar en este trabajo es que dicha identidad como trabajadores es aún un proyecto en construcción.

Diversas formas de reconocerse y reconocer su actividad laboran se condensaron históricamente de modo diferente en este nombrarse "trabajadores", y a su vez muchas veces el propio modo de nombrarse estuvo en disputa. Intentaré dar cuenta de alguno de esos momentos

1)- Como analizamos en las investigaciones históricas que realizamos con Juan Balduzzi, el Congreso en el que se funda la CTERA (setiembre de 1973) es un momento de síntesis de casi 20 años de intentos de unificación de los gremios docentes.

Durante este proceso de discusión los dirigentes de los principales agrupamientos docentes asumen la necesidad de desarrollar un profundo debate sobre tres cuestiones que atravesarán de allí en más a la organización que estaban creando:

- la relación entre educación y política,

- la definición de la identidad laboral de los docentes
- el modelo de organización que los representa

La identidad de trabajador surge en disputa con la concepción de profesional docente y se plasma en la definición de organizar a los docentes en sindicatos, y no asociaciones o colegio de profesores.

Al proceso de proletarización recientemente iniciado, los docentes de los grandes conglomerados suburbanos y de zonas rurales empobrecidas sumaban el hecho de estar inmersos en barriadas o zonas donde las condiciones sociales de vida se habían deteriorado notablemente. Esto los "acercaba" a las reivindicaciones sociales y políticas de la clase trabajadora, pero cabe aquí un interrogante ¿eran los dirigentes o el conjunto de la base docente los que advertían dicha cercanía? Y más aún ¿cómo jugaba las ideologías o los sentidos comunes para que ese empezar a ser parte de la clase trabajadora produjera entusiasmo o rechazo y temor?

En CTERA seguimos sosteniendo que el nombre de "trabajadores de la educación" de los setenta expresa una primera síntesis – por cierto fuertemente conflictiva – pero sólo en el nivel de la dirigencia gremial de los docentes.

El conjunto de la base docente seguía fuertemente identificada en el apóstol o en el profesional. Incluso quienes desde la base advertían cómo las condiciones materiales de vida y de trabajo los transformaban inexorablemente en parte de la clase trabajadora, intentaban sostener la diferenciación a partir de un "mayor capital cultural" y de afirmar la apoliticidad de la "misión" educadora.

¿Trabajadores u obreros?

A partir de mediados de los 70 se agudizan los conflictos sociales provocados por los sucesivos "ajustes" del modelo de reorganización capitalista global de la economía, la producción y el trabajo, los procesos de reforma de los Estados, la desregulación y precarización de los trabajadores con dependencia del sector público. En el caso específico del sector docente.

Las condiciones laborales estuvieron fuertemente afectados por la transferencia de los servicios educativos de inicial y primaria del año 1978. Este proceso de provincialización de gran parte del sistema educativo

nacional derivó en el deterioro de de las condiciones laborales y de vida de los docentes y en la fragmentación tanto del sistema como de los propios trabajadores de la educación.

A diez años de iniciado este proceso, recuperada la democracia y reorganizados los sindicatos docentes se produce en 1988 un paro nacional de la docencia que desemboca en una gran marcha a la Plaza de Mayo.

Como señalamos en un trabajo anterior la Marcha Blanca dejó marcas en la subjetividad docente:

" *… Acontecimiento por el cual las luchas de los docentes se transforman en luchas públicas, ocupan las calles, rompen los límites sectoriales porque son comprendidas (y apoyadas) por el ciudadano común, por otros trabajadores; en síntesis los docentes, sus reivindicaciones y sus formas de lucha comienzan a reconocerse y ser reconocidas parte de las luchas del pueblo. Una escena: por primera vez el por entonces Secretario General de la CGT, Saúl Ubaldini, habla en Plaza de Mayo a columnas de trabajadores con guardapolvos blancos y a cuadritos, que en un exceso de efusividad proletaria entonan la consigna "Somos obreros de la tiza". Un acontecimiento que, aunque no logre sellar la pertenencia definitiva a la clase trabajadora – ¿algo o alguien podría haberlo logrado?- modifica el interior de las conciencias de los docentes, sus formas de pensar, sentir y hacer como colectivo gremial, sus prácticas político-pedagógicas y sus percepciones acerca de los otros, que empiezan a dejar de ser los asépticos "papás y mamás" para empezar a ser percibidos como sujetos sociales, políticos, culturales, religiosos. Afirmo que se empieza muy lenta y desigualmente y que es un proceso aún inconcluso, que no fue lineal y ha tenido desde aquel momento avances y retrocesos"*[18].

Vuelvo a reafirmar el carácter incompleto, contradictorio y dinámico de la construcción de esa identidad de trabajadores de la educación. Y formulo algunas preguntas nuevas ¿cómo procesa un docente que se siente un profesional con vocación esta idea de ser un obrero de la tiza? ¿De qué trabaja un obrero de la tiza? ¿Cuál es el contenido del trabajo docente?

Seguramente los miles de docentes que participaron de ese acto, los cientos de miles que sostuvieron 42 días de paro, y otros tanto que sólo asistieron

[18] Vázquez, S.A.; op. Cit; pag 30

por televisión habrán necesitado preguntarse ¿Trabajadores y obreros somos lo mismo? ¿Ser lo mismo, es saber lo mismo? ¿Es tener los mismos derechos? ¿El representante de los trabajadores es *mi* representante?
Estas y muchas otras preguntas que aún siguen pendientes de respuestas únicas, me llevan a afirmar que este hito constituye un segundo momento de síntesis en la tramitación de la identidad como trabajadores de la educación. Segundo momento cuya potencialidad reside en la capacidad de sacar estas preguntas de los debates entre dirigentes y abrirlos al conjunto de la docencia.

¿Trabajadores o proletarios?

El colectivo docente se ve sometido con mayor intensidad a partir de los años 90 al proceso de proletarización, por cuanto como empleado estatal sufre las rebajas salariales que intentan subsanar la crisis fiscal, y a su vez, su trabajo sufre reestructuraciones que tiende a profundizar la pérdida del control sobre su trabajo.
Desde el trabajo sindical podemos dar cuenta de:

- incorporación al funcionamiento de la instituciones públicas (escuelas) de la lógica racionalizante de otros ámbitos de producción del capital (empresas), reestructurando en la misma dirección las formas del trabajo docente asalariado (pago por productividad, contratos por proyectos, etc).
- el reforzamiento de los controles externos: las llamadas evaluaciones de calidad que describen casi sin fisuras el círculo del marketing educativo: rankings de escuelas - subsidio por matrícula - número de alumnos - cantidad de cargos- salario.

Sin embargo tenemos como hipótesis que, del proceso de proletarización, sólo se hace visible a la conciencia de los docentes el empobrecimiento material, y no tanto los procesos de descualificación, control y de cooptación ideológica que se dan a través de los discursos de la profesionalización y las falsas promesas de autonomía

Vemos de este modo aparecer ciertas características que no estaban presentes en anteriores formas de significarse como colectivo y de significar

la tarea educativa. Si bien no podríamos hablar aún de identidades laborales consolidadas, hemos relevado que numerosos docentes se identifican con dichos rasgos Los agrupamos a modo impresionista:

a) Se internaliza el mandato hegemónico como sinónimo de su identidad como sector laboral, y se asume como parte de un proletariado empobrecido y en extinción; sin mayor aspiración que a mantener el trabajo y a su familia; aumenta la cantidad de horas o cargos o las complementa con "changas"
b) Por vía de la desensibilización de los docentes y de todo sedimento los rasgos de entrega del apóstol o de eficiencia del profesional que lo convierte en un empleado público desganado, indiferente, conflictivo, anclado en la queja, que se acota al cumplimiento mínimo de la tarea y si puede la evade.
c) La descalificación y el temor a la consecuente pérdida del empleo impulsa a que muchos docentes utilicen buena parte de su tiempo de descanso en correr tras la búsqueda de la mayor cantidad posible de certificaciones de capacitación y reconversión (la mayoría de las cuales se comercializan o simplemente son "truchas"[19]). Compartiendo las mismas ansiedades, otros corren tras la "experticia necesaria" en postítulos y posgrados pagos -algunos incluso de buen nivel y alta exigencia -, renunciando al derecho a la capacitación docente en servicio y convalidando la división entre producción y ejecución de los conocimiento que reduce el trabajo docente a un mero desempeño de actividades.

Proyectando la permanencia en el tiempo de estas características, podríamos encontrarnos a futuro con la consolidación de identidades docentes tales como (los nombres son intencionalmente provocativos): el asalariado barato, el empleado público o el idóneo eficaz.
Creemos que estas características son producto de fenómenos como el de *burnout*, o simple y dramáticamente del quiebre de las expectativas sobre el valor y el sentido del trabajo docente, que sí tenían las identificaciones del maestro apóstol y del profesional docente.

[19] Falsas o que falsean la presencia o aprobación de cursos.

En un trabajo sobre los sindicatos docentes durante la década de los noventa[20], caracterizamos las acciones de CTERA como lucha de resistencia a la implementación de las políticas neoliberales, y a la vez que como lucha por la construcción de un sujeto democrático, es decir un sujeto en resistencia. La acción sindical combinó formas de lucha, estrategias de movilización y presencia pública, y espacios de formación-reflexión

Dar vida a un proceso y a un sujeto de resistencia implica mucho más que considerarlos representados por el posicionamiento público de sus organizaciones. Ya que no posibilidad de resistencia de los docentes sin una identidad colectiva que sostenga dicha resistencia

La posibilidad de salirse de los distintos mecanismos de control y acceder a la relativa autonomía que posicione al trabajador de la educación en un lugar de resistencia pasa por:

- asumir socialmente la identidad de trabajador
- identificar lo que hace como trabajo intelectual (no tarea, no rol, no función) en esta tensión conflictiva, en esta lucha por la definición de qué enseñan, cómo se enseña y qué relación tiene la escuela con la posibilidad de un proyecto cultural popular.
- Identificar el conocimiento como construcción social producto del trabajo real y de la sistematización de las prácticas
- Recuperar la dimensión colectiva del trabajo exigiendo las condiciones de tiempos, espacios, formación dentro de la jornada laboral paga.
- Organizar un colectivo docente que, superando la defensa corporativa frente a la desvalorización de la tarea, la superexplotación y a los cambios en el proceso de trabajo, pueda explicitar el sentido político de su trabajo contraviniendo su "mandato" hegemónico.

A pesar de estas acciones de resistencia consideramos que los efectos de la hegemonía neoliberal generó un retroceso en la conciencia de los docentes y en la construcción de la identidad como trabajadores de la educación, fragmentada en las múltiples y contradictorias formas antes descriptas

[20] Balduzzi, J. y Vázquez, S.; Neoliberalismo, resistencia y democracia: El caso de los trabajadores de la educación en la Argentina

Trabajador de la educación: una identidad, un proyecto

El estallido social del 2001 puso en cuestión las políticas neoliberales y evidenció una pérdida de consenso hacia las mismas. Pero careció de la fuerza suficiente como para instalar un modelo diferente. Los trabajadores de la educación organizados en CTERA hemos podido avanzar en la construcción de herramientas normativas y políticas públicas que crean condiciones para trabajar en una dirección transformadora

En este camino estamos intentando construir a partir la CTA otra correlación de fuerzas desde el campo de los trabajadores. Nuestro compromiso es con la organización de los docentes.
Retomando lo expresado en los primeros párrafos: no hay proyecto sin sujeto, ni sujeto sin identidades
El trabajador de la educación sigue siendo una identidad laboral en construcción. Un colectivo a organizar como sujeto político, como fuerza social

BIBLIOGRAFÍA

- Balduzzi, Juan y Vázquez, Silvia Andrea; "De apóstoles a trabajadores"; Ed. CTERA, Bs. As.; abril 2000.
- Balduzzi, J. Y Vázquez, S.A.; "Neoliberalismo, resistencia y democracia; mimeo, 2001.
- Balduzzi. J. y Vázquez, S.A.;ç; "30 años de lucha y compromiso", Suplemento especial de la Revista "Canto Maestro", CTERA setiembre 2003.
- Donaire, Ricardo; "Conformación y desarrollo histórico de los docentes en la Argentina"; mimeo, 2007
- Salas, Ernesto "Uturuncos: El origen de la guerrilla peronista"; Ed. Biblos; 2003
- Southwell, Myriam; "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el

tecnocratismo (1955-1976)", en Puiggrós, A. (dirección); *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Editorial Galerna, Buenos Aires. 1997

- Street, Susan; "Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México" en Gentili, P y Frigotto, G.; "La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo"; CLACSO; Argentina; 2000.
- Street, Susan; Magisterio y democracia: investigaciones desde el sujeto; México, CIESAS, Informe de investigación, mimeo, 1998
- Tamarit, José y otros; "El sentido común del maestro"; Miño y Dávila; Bs. As.;
- Vázquez, Silvia Andrea; "Historia oral y formación política: memoria de una experiencia"; Documento de trabajo para talleres de formación sindical; CTERA; diciembre; 2000.
- Vázquez, Silvia Andrea (coord); El análisis de coyuntura: hacia un enfoque desde los sujetos sociales; Cuadernos de Formación Sindical; CTERA; Bs. As.; 2002
- Vázquez, Silvia Andrea (coord); Construyendo poder desde la escuela; Cuadernos de Formación Sindical; CTERA; Bs. As.; 2005
- Vázquez, Silvia Andrea; Luchas político educativas: el lugar de los sindicatos docentes; Cuadernos de Formación Sindical; CTERA; Bs. As.; 2005
- Williams, R; "Marxismo y literatura"; Península, Barcelona; 1980.
- Zemelman, Hugo; "Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica"; en Subjetividad: umbrales del pensamiento social; Anthropos-CRIM-UNAM; Barcelona; 1997.
- Zemelman, Hugo; "De la Historia a la política la experiencia de América Latina"; Siglo XXI- Universidad de Naciones Unidas; 1996 ; México