

NATURALEZA DEL TRABAJO DOCENTE: SITUACIONES Y POSICIONES DOCENTES Y EL PROBLEMA DE LA IGUALDAD

Dra. Flora M. Hillert

Facultad de Filosofía y Letras – UBA

florah@telecentro.com.ar

RESUMEN

Los nuevos gobiernos latinoamericanos de principios del siglo XXI y las fuerzas sociales que los sustentan e impulsan llevan adelante una dura batalla ideológica y cultural, que abarca a las políticas educativas, en un antagonismo marcado por la inclusión o la exclusión de las mayorías.

Las profundas reformas democráticas, nacionales y populares emprendidas en países como Venezuela, Bolivia, Ecuador, Brasil y Argentina, podrán sufrir avances y retrocesos, pero reclaman una actitud de participación y análisis crítico. Su continuidad exige avanzar en una revolución cultural y moral antes de emprender nuevos cambios radicales.

Los docentes constituyen un sujeto social clave de estos cambios, en la medida en que puedan sumar su esfuerzo y su entusiasmo en un sentido emancipatorio. Sin embargo, alcanzar esta actitud también requiere mayor teorización.

Este trabajo caracteriza a los docentes como trabajadores intelectuales asalariados, funcionarizados, y miembros de las capas medias

El objeto del trabajo es problematizar cómo la naturaleza del trabajo docente, sus condiciones de ejercicio y la propia subjetividad docente mediatizan el posicionamiento de los docentes ante estas transformaciones; y cómo se ven los docentes a sí mismos, en especial ante el problema de la igualdad, y de la conformación de un nuevo bloque histórico popular.

Palabras clave: intelectuales; funcionarios; capas medias.

Complejidad y multideterminación del trabajo docente

Gramsci planteaba que “Las sociedades de las que cada individuo puede participar son muy numerosas, más de lo que puede parecer.” (Gramsci, A., 1975, MS, 37). Y que

algunas de ellas son necesarias u obligadas, o de inclusión automática, y otras voluntarias (Gramsci, A., MS, 12).

Una idea similar fue expresada por Therborn al sostener que un sujeto puede ser “interpelado” como hombre o mujer, como joven o adulto, como ciudadano, como trabajador, como miembro de una comunidad religiosa. (Therborn, G., 1987: 14). Laclau denomina posiciones de sujeto a esas diversas pertenencias. (Laclau, E., 1996).

Siguiendo estas líneas de pensamiento, es posible conceptualizar al docente simultáneamente como asalariado desde las relaciones sociales económicas, como funcionario del aparato de administración política de la sociedad, como miembro de las capas medias, y como trabajador intelectual de la enseñanza. Estos cruces expresan la complejidad y multideterminación de su identidad.

2

1. El trabajo docente como trabajo intelectual

Si bien Gramsci considera que todos los hombres son intelectuales porque piensan a la vez que actúan, o actúan pensando, analiza especialmente a quienes ejercen un trabajo intelectual como oficio. Por eso en sentido estricto, define a los intelectuales como la *“capa de personas ‘especializadas’ en la elaboración conceptual y filosófica”* (Gramsci, A., 1975: M.S., 21). En este sector existen a su vez grados de ejercicio de la función intelectual:

En la estratificación del campo intelectual, incluye al “destinatario” o “público”; al que aplica conocimientos – por ejemplo los operarios-; al difusor –periodistas, maestros, actores, intérpretes; - y a creadores de distinto grado –autor, fundador de una escuela teórica o filosófica-.

Gramsci ubica específicamente a los trabajadores intelectuales tradicionales entre las capas medias, porque trabajan con la ideología, construyen nexos ideológicos hegemónicos o contrahegemónicos entre clases, inciden en los estados de ánimo.

Lo sepan o no, lo acepten o no, los docentes transmiten conocimiento, cultura e ideología, en una u otra dirección.

Los docentes constituyen el sector más extendido de los intelectuales. En Argentina alrededor de cuatro de cada diez de los trabajadores intelectuales asalariados son docentes. (R. Donaire, 2009)

La cualidad específica del trabajo intelectual consiste en que su materia prima son las ideas y los conocimientos, y sus instrumentos son las operaciones intelectuales. Estas características son plenamente aplicables al trabajo docente, porque en educación, el conocimiento es un objeto de trabajo más verdadero que el pizarrón. Hay que destacar que trabajamos con el conocimiento en su conjunto, con todos los tipos de conocimiento –científico, técnico, artístico, artesanal, filosófico, ético,– y más aun, con todo el campo de la cultura para su transmisión entre las generaciones. Sin embargo, lejos del enciclopedismo, recordamos el llamado de José Martí a “*Ser cultos para ser libres*”; por eso, una educación liberadora no se agota en la instrucción, sino que alcanza todo el territorio cultural.

La educación tiene como cometido principal la transmisión de la herencia cultural. Pero esto no coloca a los docentes en el papel de meros difusores de la cultura, al estilo de un comentarista periodístico. En la actividad pedagógica hay una re- elaboración de la cultura para la enseñanza, de tal modo que la transmisión de la herencia cultural se hace bajo una forma que no es mera transmisión. Este proceso ha sido conceptualizado como trasposición didáctica (Chevallard, I., 1991), reformulación del discurso pedagógico (Bernstein, B., 1993), o de selección y adecuación curricular (Díaz Barriga Arceo, F., 2006) y supone un papel de creación y construcción intelectual de conocimiento por parte de los docentes, creación y construcción de conocimiento didáctico y pedagógico, del conocimiento para la transmisión, para la enseñanza.

Todo esto nos lleva a afirmar que los docentes somos trabajadores del conocimiento y la cultura, trabajadores intelectuales y culturales. Intelectuales porque trabajamos con material intelectual, intelectuales porque construimos nuevo conocimiento.

Un tema particular a indagar es si en su autoimagen los docentes se reconocen a sí mismos como intelectuales. Los indicios parecerían señalar que no, o no totalmente. Y

en realidad sus condiciones materiales de trabajo, los tiempos y espacios de que disponen, distan de favorecer la tarea intelectual.

A este tema se vincula la relación de los intelectuales docentes con otros sectores intelectuales: el diálogo con músicos, poetas, periodistas, historiadores, científicos, filósofos, y también con los exponentes más destacados entre los pensadores nacionales contemporáneos. Estos contactos se han multiplicado en los últimos tiempos y han vivificado la vida escolar y la enseñanza. Sin embargo en Argentina ha sido tradicionalmente dificultosa la incorporación de los educadores a movimientos culturales generales, como por ejemplo “Carta Abierta” en el último lustro.

El movimiento inverso, acercar intelectuales de distinto tipo y grado al movimiento sindical docente, sí se verifica crecientemente, por iniciativas confluyentes de dirigentes sindicales, científicos universitarios, artistas. Carlos Rodrigues Brandao ve en estas y otras manifestaciones *la expresión de un nuevo contrato social* entre universitarios y pueblo. (Entrevista a Carlos Rodrigues Brandao “La educación popular es un gran paraguas” Página 12, 2 / 1/2014)

Entender al docente como intelectual nos lleva directamente a otro interrogante: ¿Cómo se siente el intelectual en relación a otros sectores sociales populares?

La profesión docente moderna se construye bajo el lema de llevar las luces de la razón al pueblo, educar al pueblo. Quien educa al pueblo, ¿se siente parte de ese pueblo, o externo y superior? ¿En qué sentido puede aplicarse en este terreno la idea de igualdad?

La diferencia de conocimientos no puede dar lugar a diferencias y desigualdades de dignidad, respeto, reconocimiento, ni obstaculizar el aprendizaje mutuo y la eventual rotación de roles entre quienes enseñan y quienes aprenden.

2. El trabajo docente como trabajo asalariado

Los trabajadores intelectuales tradicionales, trabajaban en condiciones de cierta autonomía, en formas artesanales liberales, independientes, aunque muchas veces caían en la necesidad de la dependencia de los mecenas, las monarquías, las iglesias o los gremios, los que imponían controles y censuras y limitaba sus posibilidades creadoras.

El educador podía ser un profesor particular, pero también el preceptor castrado de los junkers, como nos recuerda Brecht.

Paulatinamente los maestros se convirtieron en asalariados. Un estudio sobre la clase social de los docentes en Argentina (R. Donaire, 2009) del Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” (IIPMV), de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)¹ - , historiza la asalarización progresiva durante el siglo XIX y finalmente masiva en el siglo XX –en paralelo a la universalización de la enseñanza-, y las presiones contemporáneas por estandarizar, subordinar y controlar su trabajo.

En la división del trabajo social los docentes son trabajadores calificados, especializados.

Por lo general, constituyen el mayor número de asalariados estatales, ya que superan a los empleados de la administración pública, a los trabajadores de la salud, de la justicia, a los empleados del transporte que operan en líneas estatales.

R. Donaire describe entre otros los siguientes rasgos de una tendencia a la proletarización de la profesión:

- la docencia ha pasado de ser un ingreso familiar complementario a ser una actividad específica y principal de una parte significativa de la población;
- tiene un período de formación estandarizado;
- sus miembros han pasado de ser reclutados entre la alta y media burguesía, a ser reclutados entre la pequeña burguesía pobre e incluso entre capas proletarias;
- hubo una concentración de los medios de trabajo (confluencia de docentes en un mismo establecimiento que reúne los medios para la producción de la enseñanza en un mismo espacio y bajo un mismo mando);
- la asalarización pasó a ser masiva;
- la fememinización y pauperización de la profesión facilita una adaptación a peores condiciones de vida y de trabajo;

¹ El Instituto lleva el nombre de la Secretaria de la Asociación gremial docente de la Provincia de Jujuy, secuestrada y desaparecida por la dictadura genocida (1976 -1983).

- existe una masa de reserva, que puede llegar a constituir una superpoblación absoluta;
- se produce una creciente regulación de las condiciones de trabajo docente como trabajo asalariado controlado;
- en la segunda mitad del siglo XX, las reformas educativas introducen criterios de productividad y eficacia.

Si estas son las condiciones materiales, cabe analizar cuáles son sus posicionamientos subjetivos como trabajadores asalariados, teniendo en cuenta que los trabajadores no constituyen una clase homogénea, más bien en su interior proliferan las heterogeneidades.:

¿Cómo se siente un asalariado formal en relación a otros sectores sociales? ¿Qué solidaridades y qué rechazos establece?

Suele ser relativamente generalizado cierto rechazo de los trabajadores formales, que cuentan con una regularidad de ingresos y convenciones paritarias, con obra social y jubilación, hacia los trabajadores informales y los desocupados y marginados. Muchos padres de alumnos están en esta situación, comenzando por las madres que trabajan en servicio doméstico. ¿Cómo ven los docentes a este sector, y cómo ve este sector a los docentes?

Si bien los educadores se han sindicalizado en forma creciente, el lugar del docente en el conjunto de los trabajadores asalariados y su subjetividad sindical y de clase sigue siendo todavía un mundo a estudiar.

3. Los trabajadores docentes como parte de las capas medias

Entre las filas de los asalariados crecen sin cesar los sectores medios.

En los primeros tiempos del capitalismo, como afirmaba el Manifiesto comunista, fueron desapareciendo viejas clases intermedias existentes entre la burguesía y el proletariado, vinculadas a modos de producción anteriores, las que se polarizaron en dos clases principales y antagónicas: la burguesía y el proletariado.

Pero Marx menciona que en el desarrollo del capitalismo se conforman permanentemente nuevos sectores medios, que se sitúan entre los proletarios por un lado y los capitalistas y terratenientes por el otro. (Cardoso, C. y H. P. Brignoli, 1976: 26 - 28). Explica que la composición orgánica del capital aumenta por la disminución relativa y en algunos casos absoluta de los obreros industriales, mientras crece el sector terciario de servicios: técnicos y supervisores especializados, obreros calificados, empleados del comercio y la industria, burocracia estatal. Hay una tendencia a la asalarización de estos sectores, y un persistente surgimiento de nuevos sectores medios. (Cardoso, C. y H. P. Brignoli, op cit.: 36)

En este marco, Gramsci ofrece herramientas de análisis de la compleja condición de los trabajadores intelectuales, clásicamente ubicados en las capas medias, cuando propone diferenciar entre su situación objetiva o material de trabajo y de vida, y su posicionamiento subjetivo.

Por sus condiciones objetivas o materiales, los docentes son trabajadores asalariados, que se desempeñan en la esfera pública y en la privada.

Como trabajadores intelectuales de la esfera de servicios, integran las capas medias junto a otros trabajadores, independientes o asalariados, del campo de la cultura – periodistas, artistas, investigadores, etc.-, sectores que tienen una enorme incidencia en la formación de la opinión pública y en los cambios del humor social. En su identidad pesan más sus elementos subjetivos, psicológicos e ideológicos, que los objetivos o materiales.

Hacia 2012 el Banco Mundial estimaba que las “clases medias” habían crecido en un 50% en América Latina, y que en varios países ya constituían el 30% de la población².

La Argentina, fue considerada desde principios del siglo XX “un país de clase media”, a diferencia del resto de los países de Latinoamérica.

La identidad de “clase media” tiene un atractivo que hace que la mayoría de los argentinos diga hoy que pertenece a esa “clase”; incluso muchos de los que, en

² Noticias del Banco Mundial, 13 de Noviembre de 2012. http://cdn.rt.com/actualidad/public_images/2015.07/article/55af1684c461889a018b45d0.jpg. Consultado 13/02/2015.

términos “objetivos”, pertenecen a la clase obrera o a sectores más desfavorecidos y vulnerables, como los trabajadores informales y las empleadas domésticas.

El estudio de R. Donaire concluye que en el caso de los docentes, si observamos sus organizaciones sindicales y sus formas de protesta, los docentes se expresan como parte de la clase trabajadora. Pero si consideramos las representaciones sociales de los individuos, la mayoría de los docentes (o al menos, los docentes de la Ciudad de Buenos Aires) responde que forma parte de la “clase media”.

Esta identidad, dice Adamovsky, se construye defendiendo rasgos de diferenciación y oposición a los sectores populares.

Diferenciaciones clasistas: que alguien de “clase media” no es un pobre, que tiene acceso a cierto nivel de consumo, que tiene cierto grado de cultura, ciertos “habitus” corporales, verbales y morales; a diferencia de los pobres que son “deshonestos” y “promiscuos”, alguien de clase media es honesto, no roba, no miente.

Y diferenciaciones racistas: sus integrantes son descendientes de inmigrantes blancos, europeos, mientras que las clases bajas son descendientes de aborígenes, negros, o mestizos, en muchos casos de origen rural, resultado de migraciones internas o provenientes de países vecinos latinoamericanos.

Aunque el autor señala que las actitudes discriminatorias hacia los migrantes no son exclusivas de las capas medias, son muy fuertes también en otros sectores populares.

Se dice que las “clases medias” fluctúan entre posiciones solidarias con los sectores populares –como en las Jornadas de diciembre de 2001, que dieron fin a la presidencia de Fernando de la Rúa y a la aceptación del modelo neoconservador- o proclives a las clases dominantes –como en 2008, durante la llamada “crisis del campo”, cuando los productores de soja se opusieron a un proyecto de retención sobre las exportaciones-. Pero el autor constata que en Argentina en general las “clases medias” no se aliaron con las clases altas sino que protagonizaron o participaron de los movimientos populares, como en las luchas por la Reforma Universitaria del '18 y en las luchas conjuntas de obreros y jóvenes de sectores medios en los 70'. Sin embargo, las “clases medias” secundaron el golpe de estado que derrocó a Perón en 1955. Políticamente, se supone que las “clases medias” son antiperonistas y “gorilas”, y las clases más bajas, peronistas.

En los 80 y 90 estos sectores apoyaron la política de privatización de una parte sustancial de las empresas estatales, aun cuando el neoconservadurismo de los 90 los afectó directamente, al punto que una parte de “las clases medias” pasaron a considerarse “clase media baja” o “clase baja”.

E. Adamovsky destaca los posicionamientos democráticos de “la clase media” sobre derechos humanos y seguridad, el aborto y la igualdad de género, temas en los cuales las clases más bajas se muestran más proclives a la mano dura, el machismo y el patriarcado.

En línea con estas posiciones, entre los docentes existe un acendrado sentimiento opuesto al terrorismo de estado, en defensa de la memoria y de los derechos humanos, que convive con ciertos elementos de discriminación a los estudiantes, sus familias, el ambiente.

Los docentes, al igual que otros muchos trabajadores intelectuales, son asalariados por su situación laboral, y miembros de las capas medias por sus posicionamientos ideológicos y psicológicos variables: aspiraciones individuales, actitud hacia los sectores populares, modo de vida.

El estudio analítico de las características de las capas medias y el trabajo con ellas es fundamental en las batallas emancipatorias.

Podemos preguntarnos cómo se siente un miembro de las capas medias en relación con otros sectores sociales populares con los que comparte problemas y necesidades y cómo se vincula con ellos.

No podemos olvidar que la carrera docente fue vista durante muchas décadas como una posibilidad de ascenso social individual para hijos de familias de capas sociales de bajos recursos, una posibilidad de diferenciarse de su origen. Y una parte de los docentes, ideológica y psicológicamente, no quiere confundirse con los sectores populares sino diferenciarse de ellos.

La problemática de la inclusión -exclusión

En el caso de los educadores, muchas medidas inclusivas provocaron resistencias docentes, en parte porque la afluencia a las aulas de una población menos preparada para el nivel de que se trate que la población habitual de la escuela puede implicar una sobrecarga de tareas.

A esto se suman otros rechazos basados en prejuicios contra rasgos físicos, higiénicos, alimenticios, lingüísticos, intelectuales, culturales, de los nuevos pobladores de las aulas, rechazo que cabe encuadrar como discriminación.

Ante el debate que argumenta que el aumento cuantitativo de la matrícula trae como consecuencia un descenso de la calidad de la educación, E. Tenti Fanfani sostiene que muchos profesores que mantienen su adhesión al ideal de la igualdad de oportunidades no quieren “bajar el nivel” de la enseñanza, y por eso asumen posiciones pedagógicas de exclusión educativa. Y agrega: *“La oposición entre lógica escolar y lógica popular está instalada en el corazón mismo de la definición del oficio entre los docentes que trabajan en sectores populares. Entre ellos se tiende a expresar un juicio negativo y pesimista sobre los alumnos y su interés y capacidad para aprender.”* (Tenti Fanfani, E., 2007)

Durante todo el período de gobiernos neoconservadores y especialmente bajo el menemismo, se empobrecieron las capas medias dependientes del empleo público, sectores de la pequeña burguesía y profesionales como médicos y maestros. (Wortman, A., 2008)

Con el kirchnerismo, se acható nuevamente la pirámide social, ahora por el ascenso, el mejoramiento de las condiciones de vida de los asalariados y otros sectores populares, y se acercaron a los consumos de los sectores medios muchos de aquellos que habían sido excluidos del trabajo y la cultura. Las clases medias sintieron el temor de una pérdida de distinción social frente al avance de los más pobres, que además interpretaban como enteramente financiado por los sectores medios. (Mocca, A., 2016)

Ana Wortman nos dice que la relación de la clase media con las clases populares está marcada por el miedo: hoy una clase no está muy lejos de la otra; la diferencia puede ser

la vivienda o el trabajo, pero ambos corren riesgos en el capitalismo actual. Los pobres son la muestra de lo que “uno” puede llegar a ser y las clases medias se autoacuartelan frente a la amenaza del descenso social.

En las ciudades los habitantes ya no quiere mezclarse, buscan lugares “de iguales”, se aíslan de los otros diferentes, quieren preservar una cierta identidad.

Para condiciones muy distintas a las latinoamericanas de principios del siglo XXI, E. Fromm relataba que antes de la primera guerra mundial la clase media alemana podía sentirse en una posición superior a la del obrero. Pero en la posguerra y después de la revolución en Alemania, cuando creció el prestigio social del proletariado, el prestigio social de la clase media disminuyó correlativamente. Ya no tenía a nadie a quien despreciar, privilegio que siempre había sido un elemento activo de su carácter.

En Argentina llamamos gorilismo a la actitud despectiva de las llamadas clases medias en relación con las clases populares. Los sectores medios levantan un discurso moral según el cual los pobres de ahora se identifican con la delincuencia, a diferencia de los pobres de antes, sus padres, de origen europeo, pobres pero trabajadores y “limpitos”. (Wortman, A., 2008)

Si las clases medias ya no pueden diferenciarse de las clases populares en lo económico social, en el nivel de ingresos y en los consumos, tienden a diferenciarse en la educación y la cultura. Antes reivindicaban la escuela pública como espacio democrático de cruce de clases. Ahora buscan la escuela privada para sus hijos. A diferencia del mito del ascenso social en virtud del mérito, se prefiere el mito de la sociedad desigual. (Wortman, A., 2008; Dubet, F., 2015)

Otro componente de la distinción es la violencia y el problema de la “inseguridad”. La inseguridad provendría de los pobres, de los excluidos sociales.

El neoliberalismo puede sostener en los medios su discurso anitigualitario y antisolidario porque una parte de la sociedad lo comparte. Hay una comunidad de valores entre el mensaje de los medios y una parte importante de los sectores medios y medios altos. (Mocca, E., 2016)

¿Cuántos de nuestros docentes, trabajadores intelectuales asalariados de capas medias, sustentan estas ideas, o no encuentran argumentos en contrario para debatir con ellas?

Desde la perspectiva de la igualdad interesa saber si los docentes se consideran a sí mismos, o no, parte del pueblo, populares.

En las presentes circunstancias parece necesario estudiar cómo afectan los nuevos escenarios a la ideología y la psicología de diversos grupos docentes, sus actuales niveles de aspiraciones, su uso del tiempo libre, su vida cultural. Una perspectiva limitada al horizonte de reivindicaciones económicas explicaría la sobrecarga de horas semanales de trabajo que se busca y se acepta así como cierto deseo de “distinción” con respecto a la población con la cual se trabaja.

Y la dificultad que se encuentra para vincular lo reivindicativo económico con lo político. La mediación necesaria no es solo ideológica, es ideológica y cultural.

Los discursos gubernamentales avanzados de los últimos años, al identificar al pueblo solo con “los pobres”, no contribuyeron a incluir en él a los millones de personas que salían de la pobreza, a los trabajadores asalariados y no asalariados, a los comerciantes, a las capas medias. No contribuyeron a acercar entre sí a todos aquellos pertenecientes al campo popular.

4. Trabajadores funcionarizados

A estas determinaciones se suma que, como empleados estatales, los docentes están funcionarizados, porque:

Las instituciones educativas y, con ellas el trabajo docente, forman parte de la estatalidad y de un patrón organizativo en el que compete al gobierno la formulación de políticas que fijan la direccionalidad y el sentido de la educación. (Pantolini, V., y A. Vitar, 2013)

En términos generales, en la historia moderna de la profesión, el docente estaba investido de la autoridad estatal y debía transmitir el mensaje estatal, según las épocas, liberador o subordinado a otras potencias, solidario o competitivo.

Claro que el docente no es agente maquinal de todo tipo de políticas de estado y de gobierno: algunas de ellas mueven a la adhesión, otras al franco rechazo, la oposición y la resistencia. Y más de una vez se encuentran elementos de estas actitudes contradictorias, heterogéneas, en un mismo momento en la subjetividad de un mismo docente.

En la década del 90, por ejemplo, coexistieron el enfrentamiento a la política educativa privatizadora y cierta atracción en algunos sectores de la docencia por las ideas que ensalzaban la meritocracia, el triunfo del más fuerte y la consecuente desigualdad, la competitividad individual e interinstitucional, el éxito, la excelencia, la admiración por el primer mundo.

Pero en esos años también se gestó la resistencia: ganaron terreno los análisis y reflexiones acerca del escenario neoconservador, y más aun, en Argentina y en muchos otros países el movimiento gremial docente ocupó el primer plano en las luchas contra del modelo neoliberal.

En ese período los docentes no solo levantaron reivindicaciones salariales y corporativas, sino muy principalmente la defensa de la escuela y la educación públicas. Esta defensa general de la escuela pública se ha profundizado en los últimos lustros con luchas por la democratización de los contenidos de la enseñanza y por una educación emancipatoria, nacional, latinoamericanista, popular, incluyente.

Si en la historia de la profesión se hizo responsable a los docentes de la formación de ciudadanía, en los nuevos tiempos latinoamericanos se lo hace corresponsable también de hacer efectivo el derecho a la educación -expresado en la ampliación de la cobertura o matrícula- y de una educación de calidad para todos.

Sin embargo, constatamos que hay docentes que presentan cierta resistencia a las políticas estatales, no solo cuando son de signo negativo, sino muchas veces, también cuando son positivas, como por ejemplo, las políticas inclusivas, porque pueden afectar las condiciones materiales de trabajo. En ciertos casos estas resistencias se expresan en la discriminación hacia los alumnos más pobres en las aulas, en un exceso de pedidos de licencias y en el incremento del ausentismo docente. Estas actitudes degradan el trabajo

y la ética profesional y enfrentan a los docentes con los padres y los alumnos, creando obstáculos a la unidad popular.

Pero además de las condiciones laborales, debería ser objeto de indagación si existe o no cierto rechazo al discurso igualitario, profundamente democrático y popular, y a la convocatoria a una épica de liberación, emancipatoria, que se expresa en las nuevas propuestas de contenidos de la enseñanza.

Uno de los vectores de estudio y reflexión debería ser cómo el papel intelectual de los docentes puede expresarse también en una **democracia ascendente**, que apele a propuestas, iniciativas, experiencias de los profesionales docentes, que apele a una participación no ficticia ni parcial, que empodere a colectivos docentes poniendo de relieve su papel intelectual en la creación y construcción de conocimiento.

Si pensamos en la formación de un nuevo bloque histórico democrático de trabajadores de la educación, en el acercamiento entre universitarios y otros sectores de educadores, la libertad y la autonomía académica no pueden ser solo atributo de los universitarios. Pero este enfoque requiere más y más trabajo formativo y cultural.

Bibliografía

Adamovsky, Ezequiel. 2014. “Cada vez hay más gente que se siente de clase media sólo porque no es indigente o villera”. Diario BAE. www.diariobae.com/notas/41566-cada-vez-hay-mas-gente-que-se-siente-de-clase-media-solo-porque-es-indigente-o-villera.html . Accessed November 11, 2014.

Banco Mundial, 2012. Noticias. <http://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2012/11/13/argentina-middle-class-grows-50-percent>. Accessed February 13, 2015.

Bernstein, Basil. 1993. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid. Morata.

Cardoso Ciro y Héctor Pérez Brignoli, 1976. El concepto de clases sociales. Bases para una discusión. PDF (Consultado 20 de agosto de 2015)

Chevallard, Yves. 1997. *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires. Aique grupo Editor

Díaz Barriga Arceo, Frida. 2006. *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México D.F., Mc Graw Hill Interamericana.

Donaire, Ricardo. 2009. *La clase social de los docentes. Condiciones de vida y de trabajo en Argentina desde la colonia hasta nuestros días*. Buenos Aires. IIPMV. CTERA.

Donaire, Ricardo. 2012. Entrevista a Ricardo Donaire. Instituto de Investigaciones y Estadísticas, AGMER. CTERA. CTA. Paraná, Entre Ríos. 14 de diciembre de 2012.

Dubet, François. 2015. *¿Por qué preferimos la desigualdad?* Avellaneda, Argentina. Siglo XXI editores.

Fromm, Eric, 2005. *El miedo a la libertad*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Gramsci, Antonio. 1975. *El Materialismo Histórico y la Filosofía de B. Croce*. México D.F., Juan Pablos Editor.

Hillert, Flora María. (Proyecto UBACYT F 010 (2007 –2011) “*Sujetos Sociales del Campo Profesional de la educación: los sentidos culturales en las representaciones sociales y en las prácticas de los docentes de enseñanza media*”. IICE (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Laclau, Ernesto, 1996. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires, Ariel.

Mocca, Edgardo, 2016 *¿Preferimos la desigualdad?* Buenos Aires, Página 12, 5 de junio de 2016

Pantolini, Vilma & Vitar, Ana. 2013. El docente, ¿empleado o funcionario?. Buenos Aires. *Le monde diplomatique*. Edición N°170. Agosto de 2013. Suplemento UNIPE # 16

Tenti Fanfani, Emilio. 2007. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007 <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Therborn, Göran, 1987: *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Madrid, Siglo XXI.

Wortman, Ana, 2008. “La relación con las clases populares está marcada por el miedo” Buenos Aires, Página 12, 28 de enero de 2008.