LOS DOCENTES LATINOAMERICANOS Y SU ACTIVIDAD POLÍTICO-SINDICAL. TRES ELEMENTOS ESTRUCTURANTES[1]

Julian Gindin[*] - IUPERJ - jgindin@iuperj.br

En este trabajo presento tres elementos que estructuran el comportamiento político sindical del magisterio en América Latina. El primero, un elemento objetivo, relativo a las características del empleo –un empleo en expansión desde los orígenes de la actividad, protegido por lo menos desde la sanción de los estatutos docentes. El segundo, relacional, vinculado a la política estatal frente a la actividad político gremial del magisterio. El tercero, finalmente, subjetivo: la identidad de los docentes.

1. Un empleo en expansión, relativamente protegido

Los sistemas educativos latinoamericanos continuaron expandiéndose en las últimas décadas, expansión apoyada en el propio crecimiento poblacional, la evolución positiva de las tasas de escolarización y la ampliación de la escolaridad obligatoria (el nivel medio, por ejemplo, crece más que el primario).

Se debe ser precavido con las estadísticas internacionales, no sólo por las dificultades metodológicas y técnicas, sino porque se han convertido en criterios para medir la productividad docente y la eficiencia del sistema educativo. Cuando se comparan diferentes fuentes las diferencias suelen ser significativas. Hecha esta salvaguarda, las estadísticas muestran con claridad la tendencia a la expansión del empleo docente:

Cuadro I Población y docentes primarios en América Latina (en miles)

	1980	**1990**	**2000**	**Crecimiento**
Población	351.680	429.301	507.930	44,4 %

[1] La presente ponencia recupera datos y argumentos que escribí en "Sindicalismo docente en América Latina: algunas consideraciones generales", capítulo introductoria de un libro en el que me encuentro trabajando.

[*] Becario del Conselho Nacional de Desenvolvimento Cientifico e Tecnológico (CNPq).

Docentes primarios	2.260	3.000	3.470 (1997)	53,5 %

Fuente: Elaboración propia en base a OREALC/UNESCO (2001).

Cuadro II Docentes de enseñanza básica en América Latina

	1980	**2000**
Argentina	470.932 (1981)	823.600 (2004) *
Bolivia	48.894	63.258 (1999)
Brasil	1.141.132	2.070.657 (1998)
Chile **		133 650 (1999)
Colombia	228.258	409.615 (1996)
Costa Rica	21.596	39.988
El Salvador	21.480	49.760 (1996)
Ecuador	88.861	148.468
Guatemala	35.083	73.052 (1996)
Honduras	16.385	34.069 (1999)
México	675.766	1.226.988 (1999)
Nicaragua	16.463	39.755
Panamá	21.244	29.067 (1996)
Paraguay	18.900	56.400 (1997)
Perú	136.347	334.183
Rep. Dominicana	18.024 (1981)	29.089 (1998)
Uruguay	28.449 (1985)	39.605 (1996)
Venezuela	157.948	233.967 (1990)

Fuente: Elaboración propia en base a OREALC/UNESCO (2001).

(*) Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2005).

(**) No hay referencias a la cantidad de docentes en la década del '80 en OREALC/UNESCO (2001). Según OREALC/UNESCO (2001) en 1991 había 135.380 docentes, lo que estaría hablando de un leve descenso en el total

de docentes durante la década del '90. En la actualidad hay 146.000 (Ássael e Inzunza, 2007).

Nota: No en todos los países está contabilizada la evolución de la educación superior no universitaria. En Bolivia, Honduras, Paraguay y República Dominicana están contabilizados sólo los docentes de educación primaria.

La expansión del empleo disminuye el miedo de los trabajadores a la desocupación y permite el ingreso de nuevos activistas, estimulando por ambas vías la acción sindical. Es importante destacar que, aunque haya crecido la educación privada, la mayoría del cuerpo docente es todavía contratado por el estado. No es un dato menor: pese al limitado reconocimiento legal de los derechos sindicales de los trabajadores públicos, el Estado – salvo en contextos relativamente extremos – es menos represivo con la actividad sindical que las patronales privadas. De hecho, prácticamente no apela a los despidos selectivos de sus trabajadores de planta como política de control laboral. Importa retener que la docencia es una actividad en expansión, mayoritariamente empleada por el Estado, lo que protege relativamente la actividad sindical.

En Brasil el estado emplea el 81,3 % de los docentes de enseñanza básica, en México el 72,2 % y en Perú el 65%[2]. Inclusive en Chile, uno de los países de la región que muestra un crecimiento mayor del sector privado en la educación, la presencia del Estado es muy importante y éste empleaba directamente el 56% del cuerpo docente a comienzos del milenio (Ministerio de Educación de Chile, 2004). No casualmente es este el sector más militante, pese a que el Colegio de Profesores afilia a otros segmentos.

Junto al crecimiento – como se ve, profundamente heterogéneo – de la educación privada, en las últimas décadas se ha asistido a la implementación de diferentes políticas de precarización del empleo dentro del Estado. Una fue la contratación de los docentes en los marcos del derecho laboral. En Chile en la década del '80 las municipalidades constituyeron corporaciones de derecho privado para administrar los

[2] Datos del Ministério de Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2003), Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2005), la página web de la Secretaria de Educación Pública de México (www.sep.gob.mx) y la de estadísticas educativas del ministerio de educación de Perú (escale.minedu.gob.pe). Acceso en: agosto 2007. En el caso do Brasil se trata de cargos, no de docentes.

establecimientos transferidos por la nación, por lo que los docentes fueron regidos por la legislación laboral común con los otros trabajadores, esto es, sin status especial por ser empleados públicos. También en Brasil desde la década del '70 y hasta la Constitución de 1988 se permitió al Estado contratar docentes en el marco del derecho laboral, fuera de la protección de los Estatutos Docentes. En Brasil hubo un nuevo impulso a este tipo de políticas en los '90. Algunas de las políticas que reseñamos, y que la bibliografía internacional reconoce como las más radicales, sufrieron luego claros reveses, a medida que cambió la situación política de los respectivos países.

Otra gran medida de precarización laboral dentro del Estado fue la propuesta de que los establecimientos educativos fuesen administrados por asociaciones de padres que administrarían recursos entregados por el Estado y contratarían directamente a los docentes. Si bien pueden encontrarse aquí y allí algunas experiencias en este sentido, es en Centroamérica donde han tenido mayor desarrollo. Estas escuelas son gerenciadas por consejos de composición variable y se concentran en los niveles iniciales (pre-primaria y primaria) de las áreas rurales. El Programa Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO) en El Salvador surgió en 1991 y a lo largo de la década se desarrollaron programas similares en Guatemala (PRONADE), Nicaragua y Honduras (PROHECO). En Nicaragua en el 2003 un 68 % de las escuelas públicas se encontraba trabajando bajo este "Régimen de Participación Educativa", los salarios se decidían a nivel nacional y los centros autónomos pagaban un sobresueldo de acuerdo a los recursos (Eduquemos/PREAL, 2004). En el 2000 el PRONADE de Guatemala tenía 9.305 docentes y atendía un 9% de los alumnos de primaria y el 17% de los de preprimaria (CIEN/PREAL, 2002); en el EDUCO salvadoreño trabajaban un tercio de la planta docente hacia el 2003 y en el 2002 en PROHECO de Honduras trabajaban 1.349 maestros (FEREMA/PREAL, 2002). Si bien significa en todos los casos una precarización de las condiciones laborales, las situaciones nacionales varían desde El Salvador, donde estos docentes no se encuentran protegidos ni por el derecho laboral ni por el administrativo y su sindicato no es reconocido por el Ministerio de Trabajo; hasta Honduras, donde la movilización del gremio logró en el 2000 que el gobierno se comprometa a garantizar para los docentes del programa

PROHECO el ejercicio de los derechos contemplados en el Estatuto del Docente.

Sintetizando, y conciente de estar simplificando realidades nacionales más matizadas y contradictorias: en las últimas tres décadas la docencia es uno de los pocos sectores en los que el empleo crece significativamente y al mismo tiempo se encuentra todavía relativamente protegido, pese al crecimiento de la educación privada y de la precarización laboral dentro del estado. Esto contrasta con la situación del mercado laboral de conjunto, porque el empleo creció en las últimas décadas en los sectores que ya nacían reconvertidos (donde se enseñorea el despotismo patronal y las condiciones para la militancia son muy difíciles) y en el sector informal (donde los sindicatos prácticamente no actúan).

2. La actividad sindical en el Estado

El crecimiento del empleo público es un fenómeno del siglo XX y su estudio requiere algunas consideraciones, debido a que guarda importantes diferencias con el empleo en el sector privado. Sin considerarlas difícilmente puedan entenderse las maneras también diferentes en que llevan adelante sus acciones sindicales. En los próximos puntos describiré cuestiones relativas al proceso de trabajo y a la identidad profesional; aquí me interesa destacar dos. En primer lugar, el trabajo empleado por el Estado de manera directa (esto es, excluyendo a las empresas estatales) no valoriza capital, lo que estructura las relaciones asalariados/empleador. En segundo lugar, en general no es regulado por el derecho laboral y muy tardíamente los Estados reconocieron los derechos sindicales de sus propios trabajadores.

El empleo público no valoriza capital

Los empleadores del sector privado contratan trabajo asalariado para que su capital se amplíe, y todas las políticas patronales están orientadas a que el trabajo cumpla ese papel. En este contexto, una huelga, el trabajo a reglamento o cualquier medida de resistencia de este tipo implica pérdidas económicas. Las empresas pueden apostar al conflicto en alguna ocasión (para identificar y desarticular definitivamente la oposición obrera, por ejemplo) pero la pérdida de tiempo de trabajo perjudica la valorización del capital. Esto explica que las empresas hayan aceptado históricamente, en

situaciones en que los trabajadores significan una amenaza real a la acumulación, la negociación y la intervención del Estado para garantizar la paz social. Un sindicato fuerte del sector privado, en términos generales, consigue negociar sin necesidad de acreditar constantemente mediante medidas de fuerza sus credenciales como agente colectivo.

Diferentemente, el empleo público no es empleado para valorizar capital y por eso la huelga no se puede ejercer afectando negativamente las ganancias del empleador –que es su sentido tradicional. El principal "costo" de las huelgas para los gobiernos es en términos de la desvalorización de su imagen ante la sociedad, no de cuentas fiscales. Por esto la disputa se torna inmediatamente pública, con los docentes y el gobierno luchando por influenciar favorablemente a la población afectada. Para el sindicalismo docente mucho más importante que el acatamiento total a una medida de fuerza es ganar el apoyo social a sus demandas, o por lo menos lograr el desgaste del gobierno.

A veces la sociedad mayoritariamente apoya a los docentes, otras veces tiene posiciones más ambiguas o indiferentes, y en otras ocasiones rechaza la acción gremial porque se siente perjudicada. Esta potencial tensión con la comunidad educativa es un gran problema para el sindicalismo docente en América Latina al que se le ha intentado dar diferentes respuestas. En Brasil, frecuentemente la reposición de días de clases es puesta en la mesa de negociación con los gobiernos cuando se cierran las huelgas (los calendarios escolares son, por ello, reestructurados).

De cualquier manera, lo que me interesa destacar es que, a diferencia de las patronales privadas, para los gobiernos es una opción racional dejar que el malestar en el gremio se transforme en conflicto, inclusive si significa la pérdida de jornadas de trabajo, apostando al desgaste ante la sociedad y a la división del gremio antes que a una negociación previa seria. Esta política estatal, junto a la menor agresividad del Estado como empleador (que describiré más adelante), vigoriza el activismo y actualiza las tradiciones sindicales combativas. Creo que por esto los sindicatos de docentes del sector público son mucho más confrontadores que sus pares del sector privado, pese a que la base social es similar, la diferencia salarial no siempre sea significativa y muchos docentes del sector privado trabajan también en el sector público.

Un interesante ejemplo lo constituye la experiencia sindical de los docentes de la ciudad de Brasilia, capital de Brasil. Allí el mismo sindicato organizaba hasta muy recientemente a los docentes del sector público y privado, por lo que podemos excluir a la conducción sindical como variable explicativa de la diferencia en el comportamiento sindical de ambos segmentos. Un estudio comparado en el periodo 1994-2002 muestra datos por demás de gráficos: los del sector público son los que más se movilizan, los que tienen mayores tasas de afiliación y realizan más huelgas. Las realizaron en 1995 (13 días), 1996 (44 días), 1998 (69 días), 2000 (44 días) y 2002 (54 días). Sólo en esta última obtuvieron una mejora salarial. Los del sector privado, en tanto, no realizaron ninguna huelga, en 1997 crearon junto a la cámara patronal un Foro Conciliatorio que resolvía más del 60% de los problemas laborales y, en términos salariales, fueron los que tuvieron mejor suerte (Resende, 2004).

Un informe sobre la conflictividad laboral en la Argentina en el 2007 aporta datos relevadores de la presencia de las protestas de los docentes dependientes del Estado en el escenario nacional. Los datos tienen que ser leídos con tres advertencias. La primera, coyuntural: los años más conflictivos en el sector privado parecen haber pasado, mientras los docentes realizaron importantes huelgas en el 2007. La segunda, estructural: el sindicalismo en el sector privado es muy fuerte, pero tiene gran tradición negociadora y se encuentra en general comprometido con la paz laboral en las empresas. La tercera, relativa a la descentralización de la negociación. En países con las condiciones de trabajo centralizadas, o por lo menos más centralizadas que en Argentina (esto es, en la mayoría de América Latina) naturalmente hay "menos" conflictos. Inversamente, en Brasil, donde segmentos de la educación básica se encuentran municipalizados, hay "más" conflictos[3].

De cualquier manera, los números son impresionantes. En el 2007, aun siendo una minoría de la población asalariada, los empleados públicos (que básicamente trabajan en educación, salud y administración pública)

[3] Ver el acompañamiento de la conflictividad docente en América Latina realizado por el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED) en www.olped.net.

concentraron el 62% de todos los conflictos, el 65% de los conflictos con paros, el 77% de los huelguistas y el 88% de jornadas individuales no trabajadas. Dentro del sector público, fue en la educación donde hubo más cantidad de huelguistas: 487.436 (el segundo grupo desagregado en el informe es la administración pública, con 237.111 huelguistas). Para dimensionar lo que significa, baste decir que en todo el sector privado hubo 253.714 huelguistas y en la industria 39.006 (Subsecretaría de programación técnica y estudios laborales, 2008).

Resultados análogos muestra la investigación del Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas Socio-Economicas (DIEESE) sobre las huelgas en Brasil en el primer semestre del 2006. El sector público, excluyendo a los trabajadores de las empresas estatales, representó el 53% de las 193 huelgas registradas, y aproximadamente el 70% de los huelguistas y el 83% de las horas de trabajo perdidas (Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas Socio-Economicas, 2006).

Una situación legal ambigua

Las leyes laborales (que regulan el trabajo) y sindicales (que regulan las relaciones obrero-patronales) pusieron en un nuevo marco la acción de los trabajadores. La protección y regulación por el Estado de la actividad sindical estuvo orientada a garantizar niveles de paz laboral que posibiliten el desarrollo del capitalismo latinoamericano. En general fue resistida tanto por sectores empresarios – que veían que el Estado se entrometía en sus asuntos – como por sectores obreros – porque fue orientada a apartar al movimiento sindical de una perspectiva revolucionaria. Interesa tomar nota de dos elementos. Uno es que en los hechos posibilitó niveles de acción sindical hasta entonces impensados. El movimiento obrero se hizo más fuerte, lo que se ve con claridad no tanto al mirar los segmentos más organizados y dinámicos sino al considerar la gran masa laboral que nace a la actividad sindical; o al contemplar que la acción del Estado garantiza cierta protección sindical inclusive en contextos de desmovilización. El otro elemento interesante es que los trabajadores se apropiaron de esos derechos laborales y sindicales y los defendieron inclusive contra los mismos Estados y partidos políticos que los habían sancionado.

Cuando los Estados intervinieron en las relaciones de trabajo del sector privado, estableciendo garantías para el ejercicio de la actividad sindical, el derecho de huelga y la negociación colectiva, en general excluyeron de manera explícita a sus propios empleados. Esto porque el Estado se legitima como representante del conjunto de la sociedad y por eso no puede relacionarse paritariamente con un sector de ella. En Chile y Brasil, por ejemplo, no estaba legalmente permitida la organización de los empleados públicos en sindicatos. En otros países estaba permitida la organización (como en Argentina) y en otros la afiliación fue obligatoria (como en Bolivia y México), pero en ninguno los docentes tuvieron derecho a negociar colectivamente sus condiciones de trabajo.

Interesa destacar que la negociación colectiva tampoco era una demanda de las entidades del sector. Como el conjunto de los empleados públicos los docentes demandaron y fueron objeto de una regulación laboral diferenciada, como parte del derecho administrativo y no del laboral: los "Estatutos Docentes". La gran demanda laboral de los docentes era la estabilidad en el cargo y el establecimiento de un sistema de promociones independiente del gobierno de turno. Esto porque la realidad laboral de los trabajadores de la educación dependía de las autoridades educativas, y a cada cambio de gestión era común que se produjeran despidos (en países como Guatemala o Paraguay, hasta muy recientemente). En algunos casos estos estatutos contemplaron a las entidades docentes y les dieron funciones, garantizándoles atribuciones dentro del sistema educativo relativas al ingreso a la carrera, los ascensos y los traslados.

La importancia de la regulación legal de las relaciones obrero patronales no debe exagerarse, porque un sindicato puede constituirse fuera de la ley y negociar sin base jurídica. En Perú y Brasil se constituyeron Sindicatos de Trabajadores de la Educación que negociaban de hecho, sin que se encuentre permitida la formación de sindicatos en el sector público. Las huelgas muchas veces fueron reguladas muy restrictivamente o directamente fueron prohibidas en Costa Rica, Chile, Guatemala y otros países; y sin embargo se realizaron. De cualquier manera, las cuestiones legales y su instrumentalización tampoco deben menospreciarse.

En casi todos los países es visible un mayor reconocimiento legal (que expresa, aunque no de manera directa, el reconocimiento estatal), lo que

también ha contribuido a fortalecer la actividad gremial del magisterio. Donde el sindicalismo y la huelga en el sector público no estaban permitidos (como Perú, Guatemala, Brasil y Paraguay), esto fue modificado con las nuevas constituciones sancionadas en los procesos de redemocratización entre 1979 (Perú) y 1992 (Paraguay).

En Perú, sobre esta base el SUTEP fue reconocido por el Instituto Nacional de la Administración Pública y pudo hacerse cargo de la conducción de la Derrama Magisterial, organismo encargado de la seguridad social del magisterio, del que desde entonces depende financieramente. La Constitución guatemalteca de 1985 reconoció el derecho de huelga y asociación de los trabajadores públicos; en 1988 fue reconocida la personería jurídica del STEG y recientemente éste pudo firmar un "Pacto Colectivo de Condiciones de Trabajo". En Brasil la Constitución de 1988 permitió el sindicalismo en el sector público y, si bien no hay negociación colectiva en los términos en que hay en el sector privado, esto sí dio algunas ventajas al sindicalismo.

La situación actualmente es heterogénea en la región, yendo desde el caso venezolano – donde los docentes disfrutan de los mismos derechos que los trabajadores del sector privado desde la década del '80 – hasta el salvadoreño – donde los trabajadores del sector público no pueden legalmente organizarse en sindicatos, ni negociar colectivamente ni realizar huelgas legales (Osorio, 2003). De cualquier manera puede afirmarse que la tendencia es a un mayor reconocimiento de los derechos sindicales, inclusive pese a los retrocesos legales en la década del '90. Tomemos el caso de Nicaragua: en 1990 el gobierno de derecha de Violeta Chamorro suspendió la Ley No. 70, promulgada por los sandinistas, que garantizaba el derecho de sindicalización y estabilidad en el empleo, lo que motivó un gran enfrentamiento con las entidades docentes. El gobierno desconoció los Convenios Colectivos firmados, promovió entidades magisteriales paralelas y eliminó el descuento automático de la cuota sindical, entre otras medidas represivas (Zepeda, 2001). Es interesante notar que ni siquiera en un contexto políticamente tan difícil (en la década del '90, con la principal entidad docente identificada con los sandinistas) la situación legal se

retrotrae a la década del '70[4]. Con las continuidades, los avances y eventuales retrocesos propios de todo proceso histórico, la legislación ha avanzado en las últimas décadas en el reconocimiento de los derechos sindicales de los docentes del sector público. Y esto ha fortalecido sus entidades representativas.

3. La identidad laboral de los docentes

La identidad docente ha sufrido importantes transformaciones en las últimas décadas. Una de éstas es la aproximación subjetiva a la clase trabajadora. Con esto quiero decir: los docentes de hoy se sienten más "trabajadores". Esto, por supuesto, no aparece en general como un tema de reflexión a los propios docentes; pero se evidencia en términos de "conciencia práctica". Que los docentes acepten "naturalmente" las huelgas con movilización como medida de presión (un método clásicamente obrero) es un ejemplo. ¿Cómo explicar esta tendencia? Las transformaciones en el proceso de trabajo tienen poca capacidad explicativa[5]. Primero, porque la tendencia a la proletarización de los docentes no parece haber alcanzado los niveles a los que ha llegado en otros gremios y un núcleo duro del trabajo docente (el trabajo efectivo en el aula) se resiste al control. En segundo lugar, y todavía más importante, en ningún caso la actividad político gremial se deduce del proceso de trabajo.

Adelanto que una explicación cabal sólo puede ser nacional; pero me gustaría apuntar algunas consideraciones, vinculadas a la identidad laboral de los docentes y su evolución. Creo que los cambios fundamentales son: la pérdida de status de la actividad y la erosión del papel tradicional de la escuela pública, la apertura de los espacios públicos a la mujer y su ingreso masivo en el mercado de trabajo, una composición más popular del gremio y el empeoramiento de las condiciones de trabajo.

En la mayoría de los países es claro que desde los '70 los salarios docentes han perdido poder adquisitivo, pero las malas remuneraciones no son una

[4] La ley de Carrera Docente aprobada en 1990 por Chamorro sanciona el derecho a la libre organización sindical, la negociación de convenios colectivos y la huelga.

[5] Braverman (1984), escribía que el trabajo no obrero se "proletarizaba", en el sentido que seguía el camino del trabajo industrial y era cada vez más parcializado, controlado y descalificado. Desde entonces un interesante debate se ha desarrollado en las investigaciones sobre el trabajo docente, defendiendo, contradiciendo y matizando la hipótesis de la "proletarización".

novedad para el gremio. Las investigaciones históricas recuperan muestras de insatisfacción salarial desde las primeras décadas del siglo XX. A comienzos del siglo XX eran frecuentes atrasos salariales muy importantes, de meses. Sí parece claro que las condiciones de trabajo han empeorado y lo continúan haciendo, abonando la insatisfacción docente (este es un tema más amplio, vinculado no sólo a los programas educativos sino a los cambios sociales y culturales que impactan vía los alumnos y el conjunto de la comunidad educativa en los docentes). La insatisfacción, por su parte, corroe las motivaciones vocacionales y el relativo status de la actividad, dos elementos que entorpecían la identificación de los docentes con la clase trabajadora.

La enseñanza en el nivel primario, fundamentalmente en las áreas urbanas y con importantes diferencias según el país, se construyó como una actividad de mujeres[6]. La expansión de los sistemas educativos y la feminización del cuerpo docente van de la mano en numerosos países (el nivel medio se "feminiza" al expandirse). De manera articulada a esta imagen del trabajo docente en el nivel primario como trabajo femenino, se encontraban elementos que distanciaban a éste de la actividad sindical: el salario docente era un ingreso secundario en las economías familiares, y el trabajo se cargó de ideales de "vocación" y dedicación a los niños. Es importante destacar esto porque el movimiento sindical fue, predominantemente, un espacio de afirmación masculina[7]. Por eso es pertinente tomar nota de que las últimas décadas han asistido a un cambio en la imagen social de la mujer. En este contexto se abren, por lo menos relativamente, los espacios públicos a la participación femenina. Relativamente, porque algunos estudios sobre el sindicalismo docente, por

[6] Según los datos del Instituto de Estadística de la UNESCO para los años 2002-2005 en el nivel primario (un nivel en que la participación femenina aparece sobrerrepresentada) el porcentaje de mujeres es superior al 75% en Venezuela, Nicaragua, Panamá, Honduras, Argentina, Brasil, República Dominicana, Colombia y Chile; en Paraguay, Ecuador y El Salvador es aproximadamente el 70%, algo menos en México y ronda el 60% en Bolivia y Perú. Si la tendencia a la feminización de los docentes identificada en Brasil o Argentina es generalizable, podemos suponer un cuerpo docente mayoritariamente masculino en la década del '70 en Perú o Bolivia.

[7] Refiriéndose a la Argentina de comienzos del siglo XX, escribe Lobato (2007, p. 118) "A las organizaciones sindicales les resultaba difícil compaginar unas prácticas gremiales que se estaban construyendo asociadas con la 'virilidad', la fuerza y la acción organizada con las experiencias de las mujeres, donde el trabajo asalariado y los tiempos de protesta se encontraban condicionadas por las obligaciones del trabajo reproductivo".

ejemplo, continúan mostrando que la proporción de hombres crece en los cargos de responsabilidad sindical y que circulan imágenes diferenciadas y jerárquicas asociadas al género[8].

En numerosos países, a partir de la regulación de la activad y la sanción de los estatutos, los docentes pasaron a poder ocupar posiciones jerárquicas dentro del sistema educativo con relativa independencia de sus empleadores (ascendiendo a directores y supervisores). Este hecho y el no valorizar capital tornan difusa la experiencia de explotación del trabajo por el capital como lógica global del sistema capitalista. Junto a las otras características descritas, esto no hacía sino confirmar a buena parte de los docentes, con origen en las capas medias de la sociedad, que no pertenecían a la clase obrera. Para distintos sectores del gremio (las mujeres de clase media que enseñaban en el nivel primario, los profesionales que daban clases en el secundario) identificarse como trabajador asalariado significaba aceptar una posición social menos prestigiosa. Pese a que según una encuesta realizada en Perú, Argentina, Uruguay y Brasil, la mayoría de los profesores continua identificándose como pertenecientes a las clases medias (Tenti, 2005), en las últimas décadas el cuerpo docente se ha tornado más popular en países como la Argentina y Brasil.

En términos ideológicos, la docencia se definió inicialmente como "profesión de Estado", próxima a lo que es un funcionario público, y ganó status. El status se alimentaba no tanto de altos salarios sino del prestigio de la escuela pública en dos de sus funciones "trascendentales": educar ciudadanos y proveer/acreditar competencias que posibiliten el ascenso social. Esta imagen social de la escuela pública dio a los docentes un aura de importancia social e imparcialidad, identificándolos con los "altos valores" de la civilización y del desarrollo social. Si bien este tipo de construcción de la identidad laboral no es posible en todos los empleos, tampoco es exclusivo de los docentes. El caso de los trabajadores de las industrias básicas o extractivas de propiedad estatal (las mineras, petroleras, siderúrgicas) guarda algunas analogías. No trabajaban para un patrón que quería aumentar sus ganancias sino para el desarrollo de la

[8] Ver Alonso (2007) y Ondina (2006.

nación. Si en los gremios industriales esto no significó ningún obstáculo para la actividad asumidamente sindical, en los docentes -un trabajo intelectual para el que se requiere formación específica- muchas veces sí.

Las últimas décadas han asistido a la erosión del lugar simbólico de la escuela y, como no podría ser de otro modo, esto tuvo impactos en los docentes. Esa erosión deriva, entre otros factores, del cuestionamiento del monopolio del saber de la escuela por los cambios culturales, y de las dificultades de la escolarización para garantizar ascenso e integración social a raíz de los cambios en la economía y en la sociedad. En efecto, los cambios socioeconómicos, con diferencias según el país, promovieron el deterioro simbólico de la actividad, lo que tiene profundas consecuencias en la subjetividad de los docentes, que se encuentra insatisfechos por la falta de valoración a su trabajo.

Creo que estos cambios en la identidad laboral docente contribuyen a explicar un fenómeno general: las corrientes de izquierda han crecido entre los trabajadores de la educación en los últimos 50 años. Son éstas las que, animadas por el papel político real o potencial de la clase obrera, destacan en los docentes los elementos comunes con otros trabajadores asalariados y buscan potenciar las articulaciones con otros sindicatos. Más allá de las coyunturas, creo que el crecimiento de estos sectores expresa la ruptura relativa con el ideario de respeto a las instituciones y al Estado que era constituyente de la identidad profesional en los orígenes de la expansión de la actividad.

4. Conclusiones

Las investigaciones nacionales y subnacionales sobre el sindicalismo docente en América Latina, que comenzaran ya en los años '80, han ganado en esta última década una dimensión propiamente regional. Pese a esto, casi no hay categorías analíticas o perspectivas teóricas compartidas y son todavía débiles los argumentos generalizables. Pretendí aportar al debate no tanto al presentar la cuestión de la "subjetividad docente" – que ya ha sido tratada en algunos estudios realizados en Argentina, Brasil o Perú –, sino al poner en discusión lo que considero son otros dos "elementos

estructurantes" – que han recibido, hasta el momento, menos atención por parte de los especialistas del cono sur.

Bibliografía

Alonso, Luciano. Mujeres militantes en la historia del gremialismo docente, en *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre memoria y educación* (Ríos comp.). Santa Fe: Asociación del Magisterio de Santa Fe, 2007.

Assaél, Jenny e Inzunza, Jorge. *Informe Las luchas por el Derecho a la Educación. El caso del Colegio de Profesores de Chile* (inédito). Informe preparado para el Laboratorio de Políticas Públicas, 2007.

Braverman, Harry. *Trabajo y capital monopolista. La degradación del trabajo en el siglo XX.* México: Editorial Nuestro Tiempo, 1984.

CIEN/PREAL. 2002. *Informe de Progreso Educativo de Guatemala.* Santiago: PREAL.

Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas Socio-Economicas. *Balanço das greves no primeiro semestre de 2006*. Estudos e Pesquisas Nº 27 – noviembre de 2006. São Paulo: DIEESE, 2006.

Eduquemos /PREAL. 2004. *Informe de Progreso Educativo de Nicaragua*, Agosto 2004. Informe del Foro Educativo Nicaragüense Eduquemos /PREAL

FEREMA/PREAL. 2002. *Reforma de la educación en Honduras. Propuesta de un modelo considerando cuatro componentes prioritarios*. Tegucigalpa: FEREMA/ PREAL.

Hyman, Richard. Los sindicatos y la desarticulación de la clase obrera, *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, año 2, nº 4. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo, 1996.

Imen, Pablo. *La escuela pública sitiada. Crítica de la transformación educativa*. Buenos Aires: Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación, 2005.

Lobato, Mirta Zaida. *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)*. Buenos Aires: EDHASA, 2007.

Ministerio de Educación de Chile. *Indicadores de la educación en Chile*. Santiago, Ministerio de Educación, 2004.

Ministério de Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *A educação no Brasil na década de '90: 1991-2000*. Brasília: MEC, 2003.

Ondina, Márcia. Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas, en *Educação e Pesquisa*, v.32, n.2. São Paulo, 2006.

OREALC/UNESCO. 2001. *Situación educativa de América Latina y el Caribe. 1980-2000*. Santiago: OREALC/UNESCO.

Osorio, José Roberto. "El Caso de El Salvador", en *Las organizaciones sindicales centroamericanas como actores del sistema de relaciones laborales* (Sepúlveda Malbrán ed.) San José: OIT, 2003.

Resende, Ulisses Borges de. *Mobilização Sindical no Distrito Federal: uma abordagem comparativa das práticas dos professores das redes pública e privada, 1995-2002*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

Subsecretaría de programación técnica y estudios laborales. *Informe conflictos laborales en el 2007*. Buenos Aires, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, 2008.

Tenti, Emilio. *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

Zepeda López, José Antonio, Seminario internacional "Sindicalismo magisterial, concertación y reforma educativa en América Latina. Condiciones, obstáculos y consecuencias", 19 de noviembre de 2001, Proyecto "Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina" (FLACSO Argentina – PREAL), San Pedro Sula, Honduras. San Pedro Sula, PREAL: 2001.