

IMPORTANCIA Y SIGNIFICADOS DE LA CUALIFICACIÓN DOCENTE PARA UNA CENTRAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN

*El caso de la CTERA (Argentina)**

MÁRCIA ONDINA VIEIRA FERREIRA

Propósitos del estudio y metodología

Desde las últimas décadas del siglo pasado, por lo menos, hay debates relacionados con las condiciones, significado e importancia del trabajo docente. En el caso de América Latina, esto ocurre con más fuerza en los años noventa, cuando empezaron a desarrollarse reformas educativas con gran impacto regulador sobre el trabajo docente, enmarcadas en un proceso más amplio de reformas del Estado.

En el caso argentino,¹ ese proceso se consustanció con la promulgación de las leyes de Transferencia de Servicios (24.049/1991) y Federal de Educación (24.195/1993), resultados de intensas disputas ocurridas desde 1984 –enseguida de terminada la última dictadura militar– en el gobierno de Raúl Alfonsín (diciembre de 1983-julio de 1989) y en el primer gobierno de Carlos Menem (julio de 1989-julio de 1995).² La primera ley autorizó la transferencia definitiva de los servicios educativos, que aun estaban administrados por el gobierno federal, a las provincias y a la ciudad de Buenos Aires (Filmus, 1998). La Ley Federal de Educación se ocupó, fundamentalmente, de tres aspectos: la extensión a diez años de la escola-

Márcia Ondina Vieira Ferreira es docente de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Pelotas. Rua Alberto Rosa, 154, Pelotas, RS, Brasil. CE: marciaof@ufpel.edu.br

* La investigación que originó este trabajo fue financiada por la CAPES/Brasil (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação), bajo la forma de estudios de carácter posdoctoral, realizados en la FLACSO/Argentina. Agradezco muy especialmente a los amigos Antonio Guerrero Serón, Álvaro Hypolito, Alfredo Gugliano y Pedro Robertt.

ridad básica obligatoria; la transformación de los objetivos, currículas y estructura del sistema, sustituyendo la escuela primaria y la secundaria por la Educación General Básica y la enseñanza polimodal (al igual que la reforma española de los años setenta), incluyendo la enseñanza por ciclos; y la descentralización del sistema, atribuyendo su administración a las provincias (Tenti, 1998; Tiramonti, 2001a).

Tales reformas afectan tanto la organización del trabajo en las escuelas como las normas que determinan la remuneración y la carrera magisterial; además de exigir cambios en las habilidades y competencias del profesorado, lo que implica, como se verá más adelante, la emergencia de propuestas de recalificación docente.

Este artículo busca –a partir de la problemática mencionada– describir los principales aspectos de una investigación que se centró en las concepciones del trabajo docente desarrolladas por sindicalistas, pertenecientes a la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Forma parte de una serie de investigaciones donde trato de centrarme en la perspectiva de trabajadores de la educación sobre las problemáticas relacionadas con su propio trabajo, en lugar de analizar el proceso de trabajo docente propiamente dicho. En especial, mi objetivo aquí es discurrir respecto de los significados atribuidos por la CTERA a ciertos conceptos importantes para esa discusión: las nociones de *trabajador de la educación* y *profesionalidad docente*, articuladas por la idea de *trabajo docente*.

Para comprender los principales focos de mi razonamiento cabe decir que, al estudiar las identidades docentes según los sindicalistas, percibo un desplazamiento de la prioridad en considerarse trabajadores hacia la necesidad de garantizar la calidad del trabajo de los maestros y maestras. Por eso, asumo la orientación presentada por Southwell, según la cual es importante:

[...] describir los sentidos que el significante *profesionalización* adopta en el discurso de los sindicatos docentes; es decir, cómo esa noción está cargada de contenidos particulares como un modo de intervenir en el contexto de disputas por la construcción de significaciones sociales y, de ese modo, operar en la percepción pública acerca de los modos en los que se denomina el trabajo docente y como éste se modula a través de políticas específicas para el sector (Southwell, 2004:3).

Profesionalidad que aquí está siendo interpretada como la consideración de que el trabajo docente se acerca a una perspectiva profesional; profesionalización, como la necesidad de calificarse de cara a un trabajo más profesional. Gimeno Sacristán (1995:65), por ejemplo, dice que profesionalidad es “la afirmación de aquello que es específico en la acción docente, es decir, el conjunto de comportamientos, conocimientos, destrezas, actitudes y valores que constituyen la especificidad de ser profesor”. Desde mi punto de vista, puesto que son exactamente términos cuyos sentidos están en disputa, no veo la necesidad en este momento de una definición más amplia: ése es, precisamente, uno de los objetivos de la investigación.

En cuanto a la metodología del trabajo, se trata de una estrategia cualitativa con base, principalmente, en el análisis de documentos. De este modo, el *corpus* empírico está constituido por documentos producidos por la confederación y discursos de sus líderes; de entre ellos fueron recogidos aquéllos que trataban sobre estos referidos temas. En síntesis, son conclusiones de dos congresos pedagógicos, discursos inaugural y de clausura de los mismos, resultados de investigaciones empíricas o ensayos elaborados por investigadores del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte –órgano de la CTERA–, que han servido, entre otros, de textos preparatorios a los congresos.

Un marco teórico elemental

Posiblemente, nunca antes de las tres últimas décadas se haya hablado tanto de profesionalización docente, periodo que coincide con las denominadas reformas educativas de carácter internacional. Para hacerse una idea, una consulta elemental en un sitio de búsqueda (Google, abril de 2006) indica, en páginas en portugués, 150 mil entradas para “profesionalización docente”, y 14 mil 700 para “profesionalidad docente”. No obstante, lo que defenderé es que los significados atribuidos a tales nociones se alteran según quien las enuncia. Por ello, en este apartado no me dedicaré a la explicación de los sentidos de la profesionalidad, o a la necesidad de profesionalización, o formación profesional, o cualificación profesional..., sino a buscar en qué circunstancias la discusión de la profesionalidad se ha manifestado en la historia de la docencia.

La observación de la historia del profesorado nos permite afirmar que, en cuanto categoría, la docencia es el resultado de las necesidades del

Estado burgués de expandir el papel integrador de la escuela, así como de las necesidades de un mejor funcionamiento de la producción capitalista, por medio de la instrucción elemental de la mano de obra. Así, en cuanto categoría, la docencia busca consolidarse como profesión de Estado exigiendo, de ello, la creación de una licencia para enseñar y una formación específica (Nóvoa, 1995). Aunque sea posible percibir diferencias según el continente o país, ese proceso se ha iniciado a finales del siglo XVIII. En lo que se refiere a la licencia, se concede tras un examen requerido para quienes se hallen dentro de algunas condiciones específicas, como una moral intachable. En cuanto a la formación, se transforma en una reivindicación del propio profesorado, en el intento de establecer un cuerpo unificado según determinadas características, especialmente desde el siglo XIX. Para situar la cuestión en América del Sur, la primera Escuela Normal³ en territorio argentino es de 1819 (Narodowski, 1997), mientras que, en Brasil, la Escuela Normal de Niterói fue creada en 1835 (Villela, 2000).

Pero es desde ahí donde empiezan a surgir las primeras asociaciones de docentes, con modelos que variarán según las diferentes concepciones políticas e ideológicas. Para Nóvoa (1995:19), la constitución de una identidad docente se produce por el interés de los propios maestros en reunirse en torno a tres ejes: “mejoría del estatuto, control de la profesión y definición de una carrera”. De este modo son consideradas, conjuntamente, la unidad extrínseca de la categoría –impuesta por el Estado– y la unidad intrínseca, construida por la consolidación de la corporación, especialmente desde el inicio del pasado siglo.

Más tarde, las reivindicaciones populares por la educación, la instalación de una sociedad de asalariados y, en el caso de América Latina, la reacción a las dictaduras militares, van a transformar el movimiento del magisterio en uno con apariencia cada vez más sindical, más representativo de una categoría proletarizada. Proletarización, comprendida como la disminución de la autonomía en el trabajo y de la capacidad de realizar todas las etapas, fenómeno asociado con la pauperización del profesorado. Algunos de los análisis al respecto, en Brasil, estuvieron influidos por Fernández-Enguita (1991), al afirmar que un profesional no puede ser identificado simplemente como alguien calificado para una tarea sino, como quien presenta condiciones de insertarse, con autorregulación, en el proceso de producción.

De hecho, desde antes de las reformas educativas de los años noventa ya se sentían los efectos de los cambios en el proceso de trabajo docente. La introducción de tecnologías sustitutivas de la intervención pedagógica humana, la evaluación docente relacionada con su “productividad”, la intensificación del trabajo, la carrera dividida entre puestos de ejecución y control, a la par con la disolución o reducción de la actividad específicamente pedagógica; teniendo el profesorado que sostener otras atribuciones –incluso de carácter asistencial y un largo etcétera– pueden ser presentados como posibles indicadores de la pérdida de especificidad del trabajo docente y su descualificación. Sin embargo, las actuales reformas refuerzan esos fenómenos, presentando como principales ejes la descentralización del sistema y de su financiación, los cambios curriculares y de la estructura de los niveles de enseñanza. Pero, por estar acompañadas de un ajuste fiscal y restricción presupuestaria, implican sacrificios que terminan por afectar a un sector importantísimo, no obstante raras veces consultado: el profesorado (Filmus y Tiramonti, 1998).

Es preciso subrayar que las reformas también buscan establecer nuevas relaciones entre el sistema educativo y el Estado. Si el Estado debe “reducirse”, su vínculo con el sostenimiento y la administración de la educación necesita ser alterado; el trabajo de sus funcionarios debe sufrir una nueva regulación, en la que se inserta una fuerte preocupación por establecer la necesidad de profesionalización, más precisamente, por parte del Estado y de organismos internacionales⁴ que han construido discursos al respecto: en decretar la descualificación docente y la necesidad de recualificación. De ese modo, específicamente en lo que se refiere al trabajo docente, las reformas intentan introducir:

- Diversas formas de evaluación del trabajo docente.
- Estímulos al desempeño profesional que dieran lugar a diferenciaciones entre los maestros.
- Mayor flexibilidad en el trabajo docente.
- Programas especiales que conllevaran, para los docentes participantes, condiciones laborables y de trabajo distintas a las condiciones “normales” con las que trabajan el resto de los profesores.
- Reforzamiento del trabajo de supervisión y de escrutinio del trabajo escolar.
- Incentivar la participación de otros actores en la gestión de la escuela, por ejemplo de los padres de familia, de las empresas, etc.

- Impulsar a los docentes a adquirir un mayor compromiso con su actualización (Loyo, 2001:78).

En síntesis, parece que, como afirman Southwell y otros (2003:23): “la discusión acerca de la profesionalidad docente, nos dice más [...] sobre los cambios de la relación entre el Estado y los docentes, que sobre la calidad o carácter de trabajo de los mismos”.

Por parte de las organizaciones docentes de América Latina y Caribe, las respuestas a las reformas están siendo muy variadas, alternando las estrategias entre las cooperativas, las defensivas y las propositivas (Murillo, 1998). A continuación conoceremos una de esas organizaciones, que intenta adelantarse a la proposición de alternativas a las ideas de profesionalización docente presentadas por las reformas.

Sindicalismo docente en Argentina: caracterización de la CTERA

Para comprender la organización sindical argentina Giovine (2003) distingue tres momentos: el preinstitucional, el institucional o sindicalismo de Estado y el posperonista.

Si tenemos en cuenta la historia más reciente del país (desde la democratización) instalada en el momento posperonista, encontramos que las organizaciones docentes se constituyen en interlocutores muy enfáticos en las discusiones sobre las políticas educativas. En efecto, aun durante la última dictadura militar (1976-1983), los activistas docentes tuvieron una presencia destacada en el escenario nacional, de tal modo que varios fueron víctimas de represión. De acuerdo con análisis como el de Krawczyk (1993), los colectivos docentes –fueran o no organizaciones sindicales– generaron varias corrientes de comprensión y propuestas sobre las relaciones entre Estado, escuela y profesorado. Sus perspectivas, consustanciadas en documentos y entrevistas, se ocupaban de temas relativos al rol de los docentes, su inserción en el mundo del trabajo y ubicación junto a los demás trabajadores y/o como grupo profesional, la especificidad del trabajo intelectual realizado y la naturaleza de las tareas desarrolladas, etcétera.

En ese periodo se produjo la aparición (1973) y posterior consolidación (posdictadura) de una central de masas del profesorado, la CTERA. Incorporada, inicialmente, a la Confederación General del Trabajo (CGT), se aleja de ella hacia una perspectiva más combativa en el movimiento

sindical. Giovine sistematiza el significado de la creación de la CTERA para la idea de docente que se va a definir a partir de ahí:

Dicha creación constituye la expresión de un proceso que [...] representa el tránsito de la identidad docente desde un rol de funcionario público al de trabajador del Estado. La docencia forma parte así de un campo sindical caracterizado por su grado de heterogeneidad y fragmentación, en el que las múltiples articulaciones políticas e ideológicas en la distribución del poder van midiendo sus relaciones de fuerza alrededor de las disputas no sólo por la regulación de la actividad docente, sino también por el reparto de recursos, que se traduce en colocar en primer plano la lucha por mejoras salariales y de su condición laboral (Giovine, 2003:50).

Por consiguiente, podemos decir que, después de otros intentos fracasados, la creación de la CTERA permitió la unificación del universo de sindicatos existentes por base territorial, niveles de enseñanza, etcétera y, por supuesto, gradualmente se han sistematizado concepciones diferenciadas sobre la identidad del profesorado y el rol de los sindicatos en la defensa de los intereses de aquél. Como objeto de las luchas de la CTERA podemos citar la evaluación de la reforma educativa, sistematizada en la Ley Federal de Educación y la defensa de un nuevo modelo de financiación de la educación, incluyendo la dignificación salarial de los docentes. Por estas razones los profesores comenzaron a participar en una serie de movimientos de carácter masivo (*Canto Maestro*, 2003).

Se puede destacar, en este caso, la *Marcha Blanca* (mayo de 1988) que reivindicaba, entre otras cosas, un sueldo unificado para el profesorado de todo el país, una marcha realizada por docentes de varias regiones que, después de seis días, arribaron en Buenos Aires, culminando una huelga de 42 días. Después de ese movimiento se ha acelerado el proceso de unificación sindical en la CTERA. Una segunda actividad significativa fue la *Carpa Blanca*, levantada mil días en Plaza Congreso (Parlamento): desde el 2 de abril de 1997, donde se realizaba el Ayuno Nacional Docente por el Financiamiento para la Educación hasta el 30 de diciembre de 1999, tras la aprobación por el Congreso de un fondo de financiación en la ley del presupuesto nacional y el compromiso del presidente recientemente electo, Fernando de la Rúa (diciembre de 1999-diciembre de 2001), a aceptar la referida ley.

Teniendo en cuenta estos elementos, se optó por analizar, entre las diferentes concepciones de las organizaciones sindicales sobre el trabajo docente, la presentada por la CTERA. El criterio utilizado fue su representatividad, en términos de la influencia sobre la discusión de la política educativa y número de entidades de base asociadas, que representan a más de 200 mil afiliados (De Ibarrola y Loyo, 2001) o 234 mil, según la propia entidad,⁵ tanto de la dependencia administrativa nacional como de las provinciales, “siendo su base territorial la única que cubre todo el país” (Kisilevsky, 1998:86). Una cifra de afiliados que correspondería a alrededor de 45% del profesorado.⁶

Cabe, ahora, ofrecer otras informaciones sobre las formas organizativas y objetivos de la CTERA, fundada en agosto de 1973, en el “Congreso de la Unidad Docente” en Huerta Grande, Córdoba, “principalmente por sectores de izquierda ligados al Partido Comunista y Socialista” (Krawczyk, 1993:38). En tal ocasión, eran 146 los sindicatos afiliados a la organización. Sin embargo, desde 1989, se ha desarrollado un proceso de unificación de los diferentes sindicatos existentes por jurisdicción, de forma que, actualmente, la Confederación está integrada por 25 entidades sindicales de primer grado conforme las jurisdicciones provinciales, de la Ciudad de Buenos Aires y la nacional. La organización agrupa sindicatos tanto de la enseñanza pública como de la privada subvencionada por el Estado y admite sindicatos que agrupan a docentes y no-docentes. Además, representa a personas que no necesariamente imparten clases, pero poseen formación docente y ocupan cargos considerados de carrera docente (bibliotecario en la escuela primaria, preceptor⁷ en la secundaria, auxiliar de dirección y director).

La CTERA reivindica la organización desde la base, con reglas democráticas de funcionamiento, buscando alejarse de formas sindicales que se han presentado, en la historia argentina, como extensiones de partidos o de los propios gobiernos. De este modo, la Junta Ejecutiva es elegida por voto directo y secreto de los afiliados de las organizaciones de base, situación digna de manifestarse en el caso de una confederación. Aunque la misma represente al grupo victorioso, en las demás instancias de la entidad se pueden representar otras corrientes políticas; así, el Consejo de Secretarios Generales, instancia igualmente deliberativa, agrupa los cargos máximos de todos los sindicatos de base y en los Congresos (ordinarios y extraordinarios) se eligen los delegados para definir las políticas a

seguir por la CTERA proporcionalmente a la cantidad de afiliados de cada sindicato.

Pero la propia fundación de un sindicato único (entidad de segundo grado), bajo la forma de confederación, ya expresa el deseo de contener las divergencias para ampliar la fuerza común. Según declaraciones de directores de la CTERA, cuanto más grande sea la dispersión de las organizaciones sindicales, más grande también será la debilidad de los trabajadores, directa o indirectamente. Por eso la lucha para no dividir a los trabajadores en ramas o niveles y disminuir la fragmentación de la representación sindical, principio ya expreso en la Declaración de Huerta Grande, en 1973:

- 5") Es obligación de la organización gremial docente, defender los derechos profesionales, laborales, salariales, previsionales, asistenciales y culturales de toda la docencia en actividad, pasividad o aspirantes a cargos, sin distinción de ramas, niveles ni jurisdicciones. Esta misma defensa, con respecto a los docentes que se desempeñan en el sector privado, de ninguna manera significa convalidar la privatización del sistema educativo. [...]
- 7") Todas las organizaciones gremiales docentes del país son hermanas. Serán admitidas en el seno de la entidad confederal, a condición de compartir sus principios y encuadrarse dentro de las normas estatutarias (CTERA, 1973).

Actualmente, la CTERA está afiliada a la Internacional de la Educación, a la Confederación de Educadores Americanos –formando parte de la dirección de ambas– y a la Central de los Trabajadores Argentinos (CTA). Cuenta con el Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte [<http://www.ctera.org.ar/iipmv/index.html>], que desarrolla estudios sobre la situación educativa del país y de sus educadores. Por medio de la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical Marina Vilte [http://www.escuelamarinavilte.org.ar/_paginas/principal.htm] promueve cursos de perfeccionamiento docente que, incluso, son reconocidos oficialmente a efectos de ascenso en la carrera. Realiza periódicamente los congresos educativos nacionales donde sistematiza discusiones previamente preparadas por estudios facilitados a sus participantes.

Los asociados a la Confederación se distribuyen en todas las jurisdicciones educativas del país, las que más afiliados tienen según datos de 2004, son las provincias de Buenos Aires (60 mil 720), Córdoba (22 mil 730), Entre Ríos (21 mil 609) y la capital del país (10 mil 750). Para la entidad, cuando un sindicato consigue afiliar a más de 40% del universo de traba-

jadores de una determinada jurisdicción puede ser considerado un sindicato poderoso; por lo tanto, muchos ligados con la CTERA corresponderían a esa caracterización. Según una encuesta realizada por Abrales (2004) 80% del total de los asociados está compuesto por mujeres. Entretanto, en cargos ejecutivos en los sindicatos de CTERA esa cifra cae a 37%, quedando 20% de hombres afiliados con 63% de los cargos de dirección. Llama la atención el hecho de que, desde febrero de 2001, su Estatuto incorporó la cuota mínima de 33% para cualquiera de los sexos en los cargos directivos, así como que la Secretaría de Igualdad de Género y Oportunidades tenga que ser ocupada por una mujer. En el periodo de dirección de la Junta Ejecutiva en que fueron recogidos los datos (2001-2004), de los 16 participantes de la misma, incluyendo tres suplentes, ocho también ocupaban el cargo de secretario(a) general de sindicatos afiliados. Tomando en cuenta sólo los 13 participantes de la Junta Ejecutiva, encontramos cinco mujeres y ocho hombres. En ese periodo, la Secretaria General asumió un escaño en la Cámara de Diputados, siendo su puesto, en la CTERA, ocupado por el Secretario General Adjunto.

En cuanto a la idea de unidad, que desde su fundación monopolizaba a los afiliados en la CTERA, ésta se ha tornado más necesaria en los años noventa, cuando los nuevos escenarios presentados por las reformas determinaron cambios profundos en la organización económica, política y social de países como los nuestros:

Se observa así cómo en esta década se van creando las pautas para la desarticulación de la matriz estadocéntrica en Argentina, de la sociedad asalariada y, por ende, la instauración de un nuevo orden social, que implica un reposicionamiento de las principales organizaciones mediadoras de interés, entre ellas el sindicalismo (Giovine, 2003:4).

La descentralización del sistema educativo y de sus fuentes de financiación requiere, como contrapartida del movimiento sindical, una organización aún más grande, en el intento de encontrar interlocutores en los diversos gobiernos, en contra de quienes encaminan sus demandas, re-centralizando las negociaciones. Además, se torna evidente la falta de interés de los agentes gubernamentales en incluir al profesorado en el proceso de reformas, produciendo otro tipo de reivindicaciones,⁸ “en un contexto en el

que no están garantizadas las condiciones mínimas de trabajo, ya que en muchas provincias no se efectiviza siquiera el pago de los salarios” (Giovine, 2003:84). Eso exige la orientación de las pautas de discusión en el sentido de definir el rol de los docentes en el sistema educativo y defender determinada formación que les habilite a ocupar ese lugar. Es lo que veremos a continuación.

El trabajo docente según la CTERA: en búsqueda de la calidad de la educación y la formación docente necesaria

Como ya fue mencionado, desde el marco de las reformas educativas, la idea de profesionalización implantada por los gobiernos en Argentina se centra en la autonomía de los centros escolares, en la capacitación técnica y en la intensificación del trabajo docente. Desde esta óptica, profesionalizar a alguien en su trabajo significa que son sólo los docentes los que tienen que rendir cuentas frente a la sociedad y acopiar un cuerpo de conocimientos técnicos. Según Saforcada, Migliavacca y Jaimovich, los gobiernos de los noventa introdujeron en la agenda educativa la reforma de la carrera docente por medio de documentos que proponían:

[...] la conformación de una estructura salarial organizada en función del rendimiento, el presentismo y/o la capacitación; limitaciones a las licencias o su asimilación al Régimen de Contrato de Trabajo; incentivos a las escuelas que mejoraran su desempeño institucional con incrementos salariales para el personal; la valoración de la tarea docente a partir del estímulo por mérito; la limitación de la estabilidad laboral; la descentralización a nivel de la escuela de la selección de los docentes (Saforcada, Migliavacca y Jaimovich, 2006:210).

El elemento central de la idea de profesionalización presentada por el Estado es el que da por sentado que los docentes nada saben y que todos los problemas que ocurren en la escuela son resultado de su falta de capacitación. Además, es una concepción esencialmente técnica e individualizada. Y, finalmente, es una concepción que no se enmarca en un análisis concreto de la constitución histórica de las identidades docentes, siempre que se esté de acuerdo con el hecho de que las imágenes de docencia están articuladas con los procesos de regulación del trabajo del magisterio.

Esta ausencia de contextualización no forma parte de los análisis de la CTERA. Una de las características de la Confederación estudiada es que el uso que hace del trabajo docente como categoría explicativa del oficio y sus formas de organización ha empezado temprano, confundiéndose con las discusiones para su fundación. Así, en un documento que busca reseñar la historia del movimiento, encontramos informaciones sobre el enfoque dado a la identidad de los trabajadores de la educación durante la reunión que decidió la fundación de la misma en Huerta Grande, en 1973:

La denominación de TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN, adoptada tras intensos debates, se fundamenta en las siguientes consideraciones: la estricta relación jurídica que surge de la dependencia salarial; la consideración legal de gremio laboral que ostenta la docencia; el derecho que le asiste a celebrar convenios colectivos de trabajo –Estatutos– con los empleadores oficiales y privados; las obligaciones recíprocas existentes en cuanto a deberes y derechos y amparo social (CTERA, 1983:6).

Ese enfoque retorna varias veces a los documentos examinados, dado que, como veremos, los redactores juzgan necesario precisar el sentido ofrecido al término “trabajadores de la educación” –atribuciones, identidad–, para que queden demostradas qué diferencias hay con respecto a determinada concepción de profesionalismo que vendría a dividir y/o confundir a los que se ocupan de las tareas docentes. Además, el análisis histórico es utilizado, por sus autores, para que veamos cuál es el desarrollo de las concepciones en pugna. La cita siguiente, aunque larga, es emblemática de lo que se ha indicado:

Por “profesionalismo” entendemos un modo de concebir la actividad docente que enfatiza los aspectos técnicos del desempeño laboral y centra las reivindicaciones en demandas sectoriales específicas y en la cualificación de la propia tarea. Esta concepción tiende a compartir una visión jerárquica de la sociedad [...]. Suelen resultar funcionales a modelos de fuerte diferenciación social y están atravesados por la dicotomía trabajo intelectual/trabajo manual, asumiendo la superioridad del primero sobre el segundo. No es un sector proclive a reconocerse como parte o aún a aliarse con el movimiento obrero. La corriente profesionalista sostenía la necesidad de la agremiación libre en sindicatos por ramas, niveles y

modalidades. [...] La otra tendencia organizativa, la “corriente de sindicalización”, encuentra sus antecedentes en una serie de organizaciones que desde la década de los ’50 venían creciendo y desarrollándose en el interior del país. Si bien también consideraban al docente como profesional, al parecer tenían una concepción sobre el mismo más cercana a un “profesional-trabajador” que al “profesional liberal”. Con un posicionamiento más claramente gremial, se asumían como organizaciones representativas de trabajadores y apuntaban a identificarse como sector de la clase trabajadora. [...] Esto marcaba una diferencia importante con las asociaciones de tipo más profesionalistas y fue motivo de no pocas discusiones en el movimiento sindical docente (Vázquez y Balduzzi, 2000:7-8).

De ese fragmento podemos destacar *tres cuestiones principales*, que van a repetirse en varios de los documentos analizados y que están fuertemente conectadas. La *primera* es que para elaborar una argumentación sobre por qué considerarse trabajadores de la educación, la organización sindical usa como recurso la construcción de la identidad de acuerdo con los periodos históricos y, en éstos, analiza los intereses de quienes presentan condiciones para imponer su representación o las representaciones en pugna. La *segunda* es que para construir una idea de profesionalidad que se diferencie de la exigida por el Estado –por el, ahora, empleador– es preciso relacionarla a esa significación de no ser un trabajador intelectual que se considere por encima de los demás trabajadores, o de no ser ese profesional que sólo se ocupe de los intereses de su propio colectivo para mantener su estatus social, o de no ser ese ejecutor de tareas técnicas incapaz de insertar su trabajo en un horizonte de reflexión política. La *última cuestión* se refiere a cómo producir esa noción de profesionalidad: elaborando proyectos de formación docente por medio del propio colectivo de educadores, nucleados en sus organizaciones. Solamente de esa forma la educación podría servir de elemento emancipador de grandes parcelas de la población que, hoy, se encuentran privadas de ese derecho.

En las citas que siguen ofreceremos ejemplos de esas cuestiones, donde es esencial estar atento a lo que llamo “conexiones” entre los argumentos. En el texto conclusivo del II Congreso Educativo Nacional (1999), la organización sistematiza la evolución de las identidades docentes en Argentina presentadas como fruto de un desarrollo histórico. Es posible percibir la proximidad entre la referida formulación y lo dicho por especialistas⁹

como Birgin (1999), Narodowski (1997) y Tiramonti (2001b). Estos autores señalan que el oficio docente se constituye como tal a través de la regulación establecida por el Estado, indicando los procesos de cambio en las identidades docentes:

- Magisterio: el normalismo, vinculado a la generación del 80 [1880]¹⁰ la extensión de la alfabetización a las grandes masas de población inmigrante. Generó una fuerte identidad vinculada a la idea de misión, de vocación.
- El Trabajador de la Educación: el docente comienza a ser consciente de su lugar de trabajador y se implica con otros trabajadores. Proceso iniciado en la década del '60 [1960], papel de la CTERA, interrupción producida por la dictadura militar.
- Empleado: con la implementación de las políticas neoliberales en Educación, el avance de concepciones tecnocráticas y productivas, ha producido un quiebre en la identidad del trabajador de la educación, como sujeto de su práctica, convirtiéndolo en objeto de las políticas oficiales, fragmentadas a su vez por las distintas jurisdicciones. La flexibilización laboral que ha acompañado al proceso de Reforma lo ha dejado atado a la conservación del empleo y desviado de la defensa de su trabajo (Congreso Educativo Nacional de la CTERA, 1999).

Además de subrayar el rol protagónico del (de la) trabajador(a) de la educación como sujeto de su propia práctica, quiero destacar que esta clasificación de las identidades docentes se encuentra en el apartado 10 del documento, titulado *Los derechos laborales y el trabajo de enseñar; perfeccionamiento y actualización docente*, o sea, está especialmente conectado con el proceso de formación docente y con la discriminación de la naturaleza propia de este trabajo. La convicción de la importancia de la formación se torna, así, para la CTERA, absolutamente necesaria y articulada con las luchas de carácter laboral, como las relacionadas con los sueldos y las condiciones de trabajo. Por eso, en el discurso inaugural del II Congreso Educativo, dice Marta Maffei, Secretaria General:

El gobierno, hace algunos años no nos dejaba discutir sobre el salario. Nos decían que no, que podíamos discutir otras cosas, pero salario no porque no había plata. Ahora, en la misma medida que han advertido que el conocimiento y los lineamientos pedagógicos se pueden convertir para los trabajadores de la educación en un arma

mucho más importante que la disputa por los salarios, ahora nos dicen no, ustedes llegaron hasta acá. Ustedes tienen que ser un gremio reivindicativo. Ustedes tienen que pelear por los salarios, las condiciones de trabajo. ¿Qué tiene que ver la disputa por lo pedagógico? (Maffei, 1999).

Cabe recordar que las proposiciones elaboradas en el contexto de los congresos educativos nacionales de la CTERA están insertas en un conjunto de luchas que responden a los avances de las políticas neoliberales en Argentina, principalmente y en lo que se refiere al área educacional, desde las leyes de Transferencia de Servicios (1991) y Federal de Educación (1993), responsables de la descentralización de la financiación y del sistema de enseñanza. Desde ese punto de vista, el profesorado, representado por la Confederación, relaciona distintos tipos de reivindicación: por la dignificación salarial, por la financiación educativa y en contra del aumento de la desigualdad y pobreza en el país, señalando la imposibilidad de concretar la propuesta de escuela pública defendida en el marco de la desobligación del Estado con la financiación de la educación. Más que eso, para combatir la perspectiva de profesionalidad neutra y asociada con la productividad de la tarea, presentada por las reformas neoliberales, la CTERA propone como ejes de intervención de los trabajadores de la educación, actuar: sobre su propia formación, sobre el currículum escolar, y para dignificar el trabajo docente. La dignificación del trabajo de enseñar es la única forma de “garantizar el derecho social a la educación democrática y justa” (Congreso Educativo Nacional de la CTERA, 1999). Y, para eso, es precisa una intervención del propio colectivo sobre la capacitación de los docentes, puesto que el Estado no se interesa ni estaría apto para tal tarea. El contenido de esa formación se sostiene en la idea de educación para y en el trabajo, precepto válido, también, para la educación del ciudadano. Además, la formación:

[...] debe asentarse en una sólida formación general, que integre los conocimientos científico-tecnológicos y del campo del trabajo necesarios para comprender con una visión crítica que permita modificar los complejos procesos productivos que caracterizan hoy al mundo del trabajo y que, además, le posibiliten mantenerse actualizado sobre los mismos. En tal sentido el trabajador de la educación debe mantener su rol de trabajador intelectual *creador y transmisor de la cultura en la que está inmerso y a la que representa significativamente*, consciente de la in-

fluencia que ejerce en una sociedad carente de referencias (Congreso Educativo Nacional de la CTERA, 1999, cursivas propias).

Por consiguiente, según el mismo documento, la formación de los educadores debe estar compuesta por varias áreas de conocimiento: para ciudadanía, saberes científico-tecnológicos, artística y la referida a su propio campo de trabajo. El texto presenta tres aspectos más a subrayar: el hecho de que este conjunto de conocimientos no suele estar presente en los currícula de formación de profesores; ellos mismos tienen dificultad de reconocer las actividades que realizan como *trabajo*; y la indicación de que “el perfeccionamiento y la actualización no sólo deben realizarse en servicio sino que deben estar estrechamente articulados a la tarea de enseñar” (Congreso Educativo Nacional de la CTERA, 1999).

Por último, en lo que se refiere a la acción sobre los currícula para cualificar la formación del ciudadano y trabajador, la Confederación los ve como el propio contenido del trabajo docente; como un modo de organizar las prácticas pedagógicas, especialmente cuando eso se produzca de forma participativa; y como producción intelectual que, al dar sentido a las prácticas pedagógicas, expresan determinadas visiones políticas:

El curriculum representa el campo político-pedagógico en el que se desarrolla el trabajo docente. La dirección y sentido es una opción política en la construcción de subjetividades (cómo/cuál es la interpretación de la realidad que voy a enseñar; la forma por la cual el chico aprenderá a comprender la realidad, a través de lo que construye su propia visión del mundo). Con estas definiciones, el docente toma posición dentro del campo de la enseñanza. Y las desarrolla en el campo del aprendizaje (Congreso Educativo Nacional de la CTERA, 1999).

Ahora bien: ¿cuál es el fin último de esa formación docente? Entiendo que la respuesta está relacionada con la consecución de prácticas educativas de interés de la mayoría de la población, vale decir, un derecho social, democrático y justo que, como se ha indicado, el Estado neoliberal no tiene interés de operar y/o renovar. En función de lo documentado hasta aquí, parece ser posible sintetizar el significado de la identidad de trabajador de la educación, tomando en cuenta las palabras del Director de la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical de la CTERA, Jorge Cardelli (1999:17):

“la consciencia como trabajadores de la docencia argentina transita hacia la reivindicación unificada de los derechos laborales y del protagonismo pedagógico [colectivo] en las diferentes instancias del sistema educativo”.

Como conclusión

En respuesta a la cuestión principal presentada en este artículo, debo decir que no hay contradicción en la elaboración de la organización sindical, entre ser trabajador y buscar la profesionalidad. Aunque la fundación de una entidad con formato semejante al de las organizaciones de trabajadores manuales pudiera indicar una concordancia con los procesos de proletarización, no parece ser eso lo que piensa la CTERA: la Confederación no celebra la proletarización, lucha contra ella tanto en el plano económico, como en términos de las capacidades para desarrollar las tareas docentes de forma autónoma, no identificando proletario con trabajador. Cuando defiende la *identidad de trabajador de la educación*, la entidad busca conectar la lucha en contra de la retirada de derechos laborales con el protagonismo del profesorado en el desarrollo de proyectos educativos. Se trata de un trabajador/profesional, término con connotaciones ideológicas, siendo que “profesional” no es comprendido como aquel que representa un rol exclusivamente técnico e individualizado, sino colectivo, teniendo en cuenta los intereses de los segmentos más desfavorecidos de la sociedad.

Sentada esta base, la CTERA está avanzando en sus formas de organización en los últimos años, dando prioridad a los congresos educativos y el estímulo a la formación docente. Así, las informaciones obtenidas revelan varias experiencias llevadas adelante por medio de la Escuela Marina Vilte (EMV). Hay cursos de posgrado, realizados conjuntamente con instituciones de enseñanza superior del país, que otorgan el aval al currículo desarrollado y aportan la titulación compatible. También hay cursos de educación a distancia, donde la organización desarrolla medios de formación continua vía internet.

Tales actividades son llevadas adelante con éxito debido a que la EMV cuenta con un área de relaciones interinstitucionales (nacional e internacional), donde complementa en el plano académico la acción de la CTERA a través de numerosos convenios de cooperación e intercambio. Teniendo en cuenta que este conjunto de actividades se ha ampliado en el transcurso de los años y que está conectado a la perspectiva de construcción de caminos

alternativos a las políticas neoliberales de educación, se puede decir que las opciones de actualización de los docentes de la CTERA constituyen una oferta considerable. Para tener una idea de este proceso, desde el año 1994 un convenio marco entre la CTERA y la Universidad Nacional de Comahue (UNC) dio inicio a una serie de programas de formación; según la página web de la EMV, estos programas se instituyeron en campos como “formación docente”, “investigación educativa”, “educación en ambiente para el desarrollo sustentable” y “didáctica y política en niveles primario y medio”. En esa misma dirección se conformó un equipo compuesto por docentes e investigadores de institutos terciarios y universidades de varias provincias argentinas.

En relación, específicamente, con la puesta en marcha de posgrados, comenzaron a dictarse en 2000 con las carreras de Especialización en investigación educativa y Especialización en educación en ambiente para el desarrollo sustentable, ambas aprobadas por el Consejo Superior de la UNC; el total de egresados es de alrededor de mil 600 docentes de institutos terciarios de 14 jurisdicciones educativas del país.

Tales iniciativas tienden a demostrar que la construcción de una *identidad docente consustanciada en la idea de trabajadores de la educación que pueden actuar autónoma y críticamente* es el aspecto central de las elaboraciones de la CTERA, contrapuestas a otras identidades en circulación: *maestro-apóstol*, funcionario de Estado, profesional “técnico” sin compromiso político con la educación, es decir, el individuo proletarizado ideológicamente, usando la acepción acuñada por Derber (en Jiménez-Jáen, 1991). Eso, al fin y al cabo, demuestra la relevancia de CTERA para la recolección de informaciones. Soy consciente de haber rescatado la voz de un colectivo que participa de las disputas educativas en el continente –y que tiene mucho que decir–, aunque sea poco escuchado en la elaboración de reformas por parte de las autoridades gubernamentales. Sería interesante, sin embargo, procurar estudiar *in loco* en qué medida esas proposiciones, mayormente las relacionadas con los procesos de formación docente, repercuten en el cotidiano de los centros educativos.

Otra cuestión es precisar cada vez más las ideas circulantes sobre la profesionalización, término que, tomado como proceso, parece ser nunca alcanzado por nadie. De hecho, hemos visto que en la historia del oficio docente el proceso de profesionalización –entendido como formación, carrera y retribución económica– se ha confundido con el de estatización de

la educación y eso conduce a que el término sea polisémico y relacionado con los diferentes capitales culturales ya incorporados o que se quieran incorporar. De esa forma, se confunden aspectos relativos a la titulación, con competencias, habilidades, saberes y productividad asociada con las tareas realizadas. Mientras tanto, cabe recordar que los estudios sobre el oficio docente han buscado precisar los sentidos atribuidos al término; recusando una acepción que intenta acercar la docencia a las profesiones liberales o que la reduce a sus intereses corporativos, como afirma Fernández-Enguita (2001:55):

En consecuencia, lo definitorio de la profesionalidad (aparte del nivel y la amplitud de la cualificación necesaria) no sería ya la autonomía, la definición de una *jurisdicción* como ámbito exclusivo de competencias, como en el modelo liberal; ni la *disciplina*, la disponibilidad para los fines de la organización y la integración en el cuerpo, como en el modelo burocrático. Sería el *compromiso* con los fines de la educación, *con la educación como servicio público para el público* (igualitario, en vez de discriminatorio) y *con el público* (participativo, en vez de impuesto).

Éste es un difícil reto para los sindicatos docentes, aunque sea necesario admitir las intenciones de la CTERA de llevar la docencia al servicio del público. Y, recordemos también, su interés en recuperar y desarrollar saberes que den nuevos sentidos a las prácticas docentes.

Notas

¹ En el caso de Brasil, las discusiones y disputas se desarrollaron mayormente desde la Constitución post-dictadura (1988), concretándose en la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (9394/96) (LDB). Ésta puede ser considerada la última reforma educativa de carácter amplio llevada adelante en este país. Cabe agregar que la LDB fue asociada con una serie de iniciativas, involucrando, por una parte, la descentralización de la gestión y, por otra, medidas de tendencia centralizadora. Como estrategias de descentralización de los procesos educativos y de gestión pueden ser indicados el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDEB) y

programas como el de “Dinero directo en la escuela”. Además, hay que mencionar a la operación de sistemas municipales de enseñanza, proceso iniciado con la Constitución de 1988 y continuado con la enmienda Constitucional 14 y con la propia LDB. Entre las medidas de tendencia centralizadora cabe mencionar los programas evaluadores en todos los niveles de enseñanza, tal como los sistemas Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) y Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) (Krawczyk, 2002; Oliveira, 2006).

² El segundo gobierno de Menem se extendió de julio de 1995 a diciembre de 1999.

³ Escuelas de formación del profesorado en nivel secundario de estudios.

⁴ Los argumentos de los organismos internacionales sobre este tema están basados en una lógica de costo-beneficio, en la cual la política salarial es considerada como un gran problema para la gestión del sistema y para el éxito de las reformas. De esta forma, como afirman algunos autores (Barreto y Leher, 2003; Krawczyk, 2002; Oliveira, 2003), los organismos internacionales utilizan como estrategia la construcción de un discurso que deslegitima a los docentes y los responsabiliza por las posibles dificultades de operación de las reformas, sosteniendo que estos últimos no estarían calificados para las exigencias de modernización del sistema. Eso se produce tanto a nivel de los docentes tomados individualmente –lo que termina, incluso, por influir sobre su subjetividad–, como a nivel de sus organizaciones sindicales, consideradas obstáculos a ser removidos (véanse más comentarios en la nota 8). A título ilustrativo, examínese el siguiente comentario del documento *Reforma de la Educación en América Latina y el Caribe: un Plan de Acción*, publicado por el Banco Mundial: “Pocos profesores eligen el magisterio debido a su interés intrínseco, la mayoría enseña porque no fue aceptada en ocupaciones de más prestigio. [...] Exigencias salariales también son afectadas por el sexo y por los horarios de trabajo, ya que dos tercios son mujeres y todas las profesoras tienen horario a tiempo parcial, aunque exijan niveles salariales de un docente a tiempo integral. [...] Hay una constante presión en el sector público por mejores sueldos. La presión también se produce por intermedio de huelgas anuales, porque los docentes de escuelas públicas representan una parte importante del total de funcionarios públicos, organizados en sindicatos poderosos y apoyados por parlamentarios y líderes políticos” (Schielfelbein, en Barreto y Leher, 2003:49).

⁵ Las informaciones no referenciadas relativas a la organización fueron tomadas en su página <http://www.ctera.org.ar> u obtenidas por intermedio de entrevistas y recolección de datos primarios.

⁶ Se estima que la sindicalización del profesorado argentino alcance 55%; quedando el 10% restante en otras organizaciones como la Unión de Docentes Argentinos (UDA), la Asociación del Magisterio de la Educación Técni-

ca (AMET), la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMyP), el Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP) y la Asociación de Docentes de Enseñanza Media y Superior (ADEMYS) (Giovine, 2003; Palamidessi, 2003). No obstante, otro aspecto a mencionar es el grado de participación docente en las actividades sindicales. Por medio de una investigación realizada el año 2000, Tenti (2005) aclara que sólo 4.3% del profesorado argentino declara participar habitualmente en el sindicato, frente a 69.3% que afirma que nunca participa. Encontramos significativa la participación según el género: 7.1% de los hombres afirma participar habitualmente, frente a 3.7% de las mujeres.

⁷ Llámase preceptor el docente auxiliar en la escuela secundaria, o sea, el encargado de sustituir a profesores ausentes o colaborar con las tareas que éstos realizan, fuera o dentro de clase.

⁸ Numerosos autores han documentado la no consideración de los docentes y sus organizaciones por parte de los organismos internacionales de financiación y elaboración de políticas educativas, así como por los gobiernos nacionales a la hora de crear e implantar cambios en los sistemas educativos (Filmus y Tiramonti, 1998; Murillo, 2001; Palamidessi, 2003). En efecto, la situación es tal que conduce a Loyo (2001:79) a argumentar, de forma enfática, que como “el equipo que está a cargo de la reforma no tiene posibilidades de ofrecer mejoras salariales a los docentes, desearía simple y llanamente que los sindicatos desaparecieran como por arte de magia”. Sin embargo, la amplitud de la resistencia de los sindicatos, en ciertos países, está obligando a algunos de los organismos internacionales a reconocer la existencia de conflicto y a promocionar estudios para comprender mejor los problemas entre sindicatos y gobiernos. Por lo menos este es el caso de Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), proyecto administrado por el Banco Interamericano de Desarrollo desde 1995 (véase Krawczyk, 2002).

⁹ Recordemos que la CTERA enriquece las discusiones de sus congresos con textos preparados por el Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, compuesto por investigadores

que se dedican a profundizar estudios en varias áreas temáticas. En el sitio de internet se puede revisar el texto *Por qué un instituto de investigaciones pedagógicas en la CTERA*, firmado por Adriana Puiggrós: “La profundización de la crisis social y las agudas necesidades del sistema educativo demandan tanto una profundización en las líneas de investigación como la apertura hacia nuevos caminos y hacia una mayor sistematización del trabajo. Los ejes de trabajo del Instituto de Investigaciones Pedagógicas de la CTERA fueron la confrontación con las políticas educativas neoliberales, y la construcción de herramientas

de debate, formación e investigación para acompañar esa resistencia y elaborar propuestas de conjunto”.

¹⁰ Personalidades involucradas en la ampliación del sistema público de enseñanza, como los presidentes Nicolás Avellaneda y Julio Rocca, también fueron importantes en la federalización del Estado argentino. Aunque Domingo Sarmiento tuvo influencia sobre las políticas educativas desarrolladas por la generación del ochenta, generalmente se lo vincula a la generación anterior. Agradezco a Inés Dussel la aclaración de esta información.

Referencias bibliográficas

- Abrales, C. (2004). *Datos mínimos para el diagnóstico sobre la situación de la mujeres en las organizaciones de la red SEP: organización: CTERA*, Buenos Aires: Red Social para la Educación Pública en las Américas (mimeo).
- Barreto, R. y Leher, R. (2003). “Trabalho docente e as reformas neoliberais”, en Oliveira, D. (org.), *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*, Belo Horizonte: Autêntica, pp. 39-60.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar; entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Buenos Aires: Troquel.
- Canto Maestro (2003). Suplemento especial “30 años de lucha y compromiso”, septiembre, Buenos Aires: CTERA.
- Cardelli, J. (1999). “Una reflexión sobre el trabajador de la educación”, en *Boletín Proyecto Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina* (Buenos Aires), núm. 3, pp. 15-17.
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (1973) *Declaración de Principios de Huerta Grande*, agosto de 1973, disponible en <http://www.ctera.org.ar> (consultado el 27 de septiembre de 2003).
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (1983). *Breve reseña histórica del proceso de la Unidad Gremial Docente 1892-1983*, Buenos Aires: CTERA. (mimeo).
- Congreso Educativo Nacional de la CTERA, 2 (1999). *Documento final*, disponible en <http://www.ctera.org.ar> (consultado el 18 de mayo de 2004).
- De Ibarrola, M. y Loyo, A. (2001). “Estructura del sindicalismo docente en América Latina”, en Tiramonti, G. y Filmus, D. (coord.), *Sindicalismo docente y reforma en América Latina*, Buenos Aires: FLACSO/Temas, pp. 71-110.
- Fernández-Enguita, M. (1991). “A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização”, en *Teoria & Educação* (Porto Alegre), núm. 4, pp. 41-61.
- Fernández-Enguita, M. (2001). “A la búsqueda de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?”, en *Revista Iberoamericana de Educación* (Madrid), núm. 25, pp. 43-64.

- Filmus, D. (1998). "La descentralización educativa en el centro del debate", en Isuani, A. y Filmus, D. (comp.) *La Argentina que viene: análisis y propuestas para una sociedad en transición*, Buenos Aires: Norma/UNICEF/FLACSO, pp. 53-88.
- Filmus, D. y Tiramonti, G. (1998). "Presentación del proyecto: conformación del grupo de trabajo Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina", en *Boletín Proyecto Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina* (Buenos Aires), núm. 1, pp. 1-2.
- Gimeno-Sacristán, J. (1995). "Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores", en Nóvoa, A. (org.), *Profissão professor*, 2ª ed., Porto: Porto Editora, pp. 63-92.
- Giovine, R. (2003). *Sindicalismo y gobierno: una agenda para el diálogo sobre la reforma educativa; el caso de Argentina*, Buenos Aires: PREAL-FLACSO. Proyecto Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina.
- Jiménez-Jáen, M. (1991). "Os docentes e a racionalização do trabalho em educação; elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes", en *Têoria y Educação* (Porto Alegre), núm. 4, pp. 74-90.
- Kisilevsky, M. (1998). *Federalismo y educación: un espacio histórico de pugnas distributivas*, tesis de maestría, Buenos Aires: FLACSO.
- Krawczyk, N. (1993). *La utopía de la participación: la posición de los movimientos docentes en la formulación de la política educativa en la Argentina*, tesis de doctorado, Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Krawczyk, N. (2002). "A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais", en *Revista Brasileira de Educação* (Rio de Janeiro), núm. 19, pp. 43-62.
- Loyo, A. (2001). "Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional", en *Revista Iberoamericana de Educación* (Madrid), núm. 25, pp. 65-81.
- Maffei, M. (1999). *Discurso inaugural*, en Congreso Educativo Nacional de la CTERA, 2, disponible en <http://www.ctera.org.ar> (consultado el 18 de mayo de 2004).
- Murillo, M. V. (1998). "Los sindicatos latinoamericanos y las reformas del sector social: restricciones institucionales y políticas alternativas", en *Boletín Proyecto Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina* (Buenos Aires), núm. 1, pp. 3-4.
- Murillo, M. V. (2001). "Sindicalismo docente en América Latina: aproximaciones al estado del arte", en: Tiramonti, G. y Filmus, D. (coords.), *Sindicalismo docente & reforma en América Latina*, Buenos Aires: FLACSO/Temas, pp. 35-70.
- Narodowski, M. (1997). "Para volver al Estado; del pedagogo de Estado al pedagogo de la diversidad", en *Propuesta Educativa* (Buenos Aires), núm. 17, pp. 51-55.
- Nóvoa, A. (1995). "O passado e o presente dos professores", en *Profissão professor*, 2ª ed., Porto: Porto Editora, pp. 13-34.
- Oliveira, D. (2003). "As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente", en *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*, Belo Horizonte: Autêntica, pp. 13-37.

- Oliveira, D. (2006). "Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes", en *Educação em Revista* (Belo Horizonte), núm. 44, pp. 209-227.
- Palamidessi, M. (2003). "Sindicatos docentes y gobiernos: conflictos y diálogos en torno a la Reforma Educativa en América Latina", en *Documentos PREAL* (Santiago), núm. 28.
- Saforcada, F.; Migliavacca, A. y Jaimovich, A. (2006). "Trabajo docente y reformas neoliberales: debates en la Argentina de los '90", en Feldfeber, M.; Oliveira, D. (comps.), *Políticas educativas y trabajo docente, nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?*, Buenos Aires: Noveidades Educativas, pp. 206-219.
- Southwell, M. y otros (2003). *Profesionalización docente: políticas y nominaciones*, Informe de investigación, Buenos Aires: FLACSO/UEPC.
- Southwell, M. (2004). *Debates y disputas en torno a la noción de profesionalización docente (1990-2004)*, Documento de trabajo, Buenos Aires: FLACSO/Proyecto de Políticas Educativas Comparadas.
- Tenti-Fanfani, E. (1998). "El maestro en la jaula de hierro", en Isuani, A y Filmus, D. (comps.), *La Argentina que viene, análisis y propuestas para una sociedad en transición*, Buenos Aires: Norma/UNICEF/FLACSO, pp. 89-119.
- Tenti-Fanfani, E. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tiramonti, G. (2001a). *Modernización educativa de los '90: ¿el fin de la ilusión emancipadora?*, Buenos Aires: FLACSO/Temas.
- Tiramonti, G. (2001b). "Sindicalismo docente y reforma educativa en la América Latina de los 90", en Tiramonti, G.; Filmus, D. (coords.), *Sindicalismo docente & reforma en América Latina*, Buenos Aires: FLACSO/Temas, pp. 111-146.
- Vázquez, S.; Balduzzi, J. (2000). *De apóstoles a trabajadores. Las luchas por la unidad sindical docente: hacia la formación de la CTERA (1957-1973)*. Disponible en <http://www.ctera.org.ar>. (Consulta: 21/11/2003)
- Villela, H. (2000). "O mestre-escola e a professora", en Lopes, Y.; Faria Filho, L. y Veiga, C. (orgs.), *500 anos de educação no Brasil*, 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, pp. 95-134.

Artículo recibido: 23 de marzo de 2007

Dictaminado: 1 de octubre de 2007

Segunda versión: 7 de enero de 2008

Aceptado: 18 de enero de 2008