



Educar em Revista

ISSN: 0104-4060

educar@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná

Brasil

Tello, César

Las políticas docentes y la perspectiva sindical en Argentina, México y Chile: debates y negociaciones. Los casos de CTERA, SNTE y el Colegio de Profesores en los últimos veinte años

Educar em Revista, núm. 48, abril-junio, 2013, pp. 149-166

Universidade Federal do Paraná

Paraná, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155027924010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Las políticas docentes y la perspectiva
sindical en Argentina, México y Chile:
debates y negociaciones. Los casos de
CTERA, SNTE y el Colegio de Profesores
en los últimos veinte años

*As políticas docentes e a perspectiva
sindical na Argentina, México e Chile:
discussões e negociações. Os casos de
CTERA, SNTE e o “Colegio de profesores”
nos últimos vinte anos*

*Educational policies and the union
perspective in Argentina, Mexico and Chile:
debates and negotiations. CTERA and
SNTE cases and the professors’ school in
the last twenty years*

César Tello¹

RESUMEN

En los últimos veinte años se han desarrollado políticas educativas de reformas y contra reformas, neoliberales y posneoliberales. En esta dinámica el sindicalismo docente asumió argumentaciones en los debates y negociaciones con los gobiernos estatales de los diversos países de la región. Sin embargo las negociaciones y confrontaciones en la arena política de los sindicatos docentes con los respectivos gobiernos de Chile (COL) y México (SNTE – Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de México) se desar-

¹ Professor na Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. E-mail: cesargeroni-motello@yahoo.com.ar

rollaron en términos de historia y matrices políticas de los propios sindicatos. A diferencia de lo que sucedió en Argentina (CTERA – Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina).

Palabras-clave: políticas docentes; sindicalismo docente; escenarios políticos.

RESUMO

Nos últimos vinte anos se desenvolveu políticas educacionais de reforma e contrarreformas neoliberais e pós-neoliberais. Nessa dinâmica o sindicalismo docente assume argumentos em discussões e negociações com os governos estatais com os diversos países da região. Entretanto as negociações e confrontos na arena política dos sindicatos docentes com os governos do Chile (COL) e México (SNTE) têm se desenvolvido em termos de história e matrizes políticas dos próprios sindicatos. Diferente do que aconteceu na Argentina (CTERA).

Palavras-chave: políticas docentes; sindicalismo docente; cenários políticos.

ABSTRACT

In the last twenty years educational policies have been developed on neo-liberal and post-neoliberal reforms and counter-reforms. This dynamic teachers' unionism took arguments in discussions and negotiations with the state governments of the various countries in the region. However, negotiations and confrontations in the political arena of teacher unions with the governments of Chile (COL) and Mexico (SNTE) were developed in terms of history and political matrices of the unions themselves. Unlike what happened in Argentina (CTERA).

Keywords: educational policies; teachers' unionism; political scenarios.

Introducción

A partir de la década de 1990 en Latinoamérica se produce el proceso de desmembramiento y reestructuración del Estado con sus características de racionalización del gasto público, de descentralización administrativa y traslado de las responsabilidades de la educación hacia los niveles provinciales, estatales y/o municipales y departamentales.

El papel de los organismos internacionales de crédito es clave a la hora de conceptualizar la forma en que se constituyen las agendas de políticas de la globalización neoliberal, aceptando o asumiendo² una nueva ortodoxia en términos de políticas educativas (BALL, 2002). Dado que la modernización de la educación, identificada con la privatización y la disminución del rol del Estado, ocupa un lugar central durante este período (BALL, 1998; LINGARD, 2000). Generando que agencias como el BM (Banco Mundial) y el BID (Banco Interamericano del Desarrollo) enfatizen en sus recomendaciones de política educativa participar de la nueva “economía del conocimiento”. Estos organismos junto al FMI se constituyeron como actores claves en la agenda de políticas educativas en la región en términos de relación de mercado que los estados Latinoamericanos establecieron con el FMI, BM, BID. Y así como explica Bonal (2002) el empleo de los préstamos de financiamiento para la educación son mecanismos condicionantes, que se traducen en formas de gobernabilidad, restringiendo las decisiones políticas de los gobiernos estatales.

Otra línea se ha desarrollado con organismos internacionales como la CEPAL (Comisión económica para América Latina y el Caribe) y UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), que también son claves al momento de caracterizar la década de 1990, sin asumir una postura claramente neoliberal impulsaron las reformas en trayectorias que no emergían de una perspectiva economicista (GOROSTIAGA; TELLO, 2011), instalando de algún modo un discurso alternativo (aunque no opuesto) al discurso reformista de los Bancos.

Ahora bien, siguiendo las reflexiones de algunos pensadores latinoamericanos (GARCÍA DELGADO; NOSETTO, 2006; SADER, 2008; CECENÑA, 2009, entre otros) es necesario considerar que estamos frente a una explosión de la *burbuja neoliberal*, que varios autores denominan posneoliberalismo, sin embargo como afirma Pulido Chavez (2010, p. 2) “Post neoliberalismo” no ha significado ni significa “post capitalismo”.

A principios de la década del 2000 se observan cambios en las orientaciones políticas de algunos de los gobiernos de la región, ciertas políticas parecen reorientarse hacia una regulación más directa por parte de los estados y un discurso que intenta confrontar con los que se desplegaron en la década de 1990.

En este sentido, Pulido Chavez (2010) realiza una clara distinción entre los países en términos de políticas educativas, *los países de continuidades neoliberales*: México, Perú, Chile, Costa Rica, Colombia, entre otros. Los de

² Empleamos los términos “aceptar” y “asumir” para distinguir entre aquellos países que definieron su estrategia política en término de adhesión neoliberal y otros que presionados por las deudas con los organismos de crédito debieron aceptar los lineamientos políticos para la región.

concertación: Argentina, Brasil, Guatemala, Uruguay y Paraguay. Y los de *ruptura neoliberal*: Bolivia, Ecuador y Venezuela.

Con este escenario político las relaciones entre el sindicalismo docente, los gobiernos estatales y los Organismos de Crédito fueron variando moderadamente, pero los ejes del debate continúan siendo los mismos: salarios docentes, condiciones de trabajo, evaluación docente (*accountability*) e incentivos docentes. Este trabajo concluye con la idea que la posición del sindicalismo docente, en términos de políticas docentes (TELLO, 2009, 2011, en prensa), en Chile y México, está por encima del debate neoliberalismo-posneoliberalismo y que son más bien en las matrices históricas de los propios sindicatos y su relación con Estado donde se producen o no confrontaciones, diálogos y/o alianzas. A diferencia de lo que sucede en Argentina que este escenario político generó posiciones de acercamiento o confrontación con el gobierno nacional.

Los discursos de los actores: Estados, Organismos Internacionales de Crédito y Sindicatos Docentes

Para comprender las relaciones y los ejes del debate entre el sindicalismo docente, los gobiernos estatales y los organismos de crédito es necesario describir y caracterizar los discursos que se desplegaron a nivel regional durante los últimos veinte años. Así hemos tomado documentos sindicales, de organismos internacionales de crédito y documentos emanados por las reuniones intergubernamentales realizadas en Latinoamérica (véase selección de documentos en Anexo A). Para esto recurrimos a la metodología de la cartografía social en su eje de análisis textual e intertextualidad de discursos en términos de Rolland Paulston (2001). Es necesario señalar que la categoría de sentido discursivo la entendemos como la construcción histórica y política donde determinados actores adquieren un rol fundamental en términos de performatividad a través de las políticas de subjetividad “como una tecnología, una cultura y un modo de regulación” (BALL, 2002, p. 3). Considerando que los sentidos discursivos no son sólo palabras sino un conjunto interrelacionado de creencias y normas denominado “ideología” (ZIZEK, 1992; VAN DIJK, 1989).

Así en el documento de CTERA y otros³ (2005, p. 22) se denuncia que las reformas educativas implementadas en los últimos años no sólo afectaron la es-

³ A través del laboratorio de Políticas Públicas participaron en la elaboración del documento los siguientes sindicatos: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina,

estructura de los sistemas y los currículos, sino que implicaron además “cambios en las condiciones laborales de los docentes en el contexto de las políticas de apertura económica, competitividad y flexibilización laboral”, como así también la pérdida del valor adquisitivo de los docentes por medio de la reducción de los salarios y el deterioro de las formas y condiciones de pago. En este sentido el documento de La Internacional de la Educación (2004, p. 103) explica que “los procesos de recorte del gasto público en educación primero, y la realización de reformas educativas luego, han tenido serios impactos, la mayoría negativos, en la situación laboral y salarial de los docentes”.

En otro tipo de análisis del salario docente el documento de CTERA y otros (2005, p. 38) se afirma: “Hay vastas referencias de funcionarios de gobiernos que, ante los reclamos sindicales de aumento de salarios, respondían que lo que los maestros hacían era intangible y no se podía valorar en dinero”. En la misma línea de sentido discursivo el documento de La Internacional de la Educación (2004, p. 122) explica que un investigador (haciendo referencia a Liang en su documento del año 2003 “Remuneración de los docentes en 12 Países Latinoamericanos: Quiénes son los Docentes, factores que determinan su remuneración y comparación con otras profesiones”) afirma que

[...] los docentes ganan más que otros profesionales con las mismas características del mercado laboral, explicando que los maestros trabajan menos horas a la semana que otros profesionales, la segunda argumentación se sostiene sobre el supuesto de que los maestros tienen tres meses de vacaciones en el año.

La argumentación de Liang, que “publica su trabajo bajo el alero del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL-BID) y el Banco Mundial, – explica el documento – ha sido retomada por gobiernos y otros organismos internacionales y es importante de ser considerada y rebatida” (LA INTERNACIONAL, 2004, p. 123).

En términos de profesionalización CTERA y otros (2005, p. 23) plantean que en las últimas décadas se “implementó un debate que en fondo consistía en la polarización entre profesionalización y proletarización docente, llevando

Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação, Brasil, Colegio de Profesores de Chile, Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria, Uruguay, Asociación de Funcionarios de la Unión de Trabajadores de, Uruguay. Aunque no son todas las asociaciones sindicales de Latinoamérica las mismas realizan un análisis regional.

al docente a un mercado de trabajo que se caracteriza por su precarización”. En este sentido el documento de La Internacional de la Educación (2004) hace referencia a los operativos de “evaluación de calidad” explicando que estos operativos son coherentes con propuestas emanadas desde los organismos internacionales, dominados por una lógica cuantitativista de recoger la información y como un modo de control sobre los docentes buscando “profesionalizar” al docente, CTERA y otros (2005) denuncian que la cuestión de la profesionalización docente se mide a partir de los operativos de evaluación sin tener en cuenta los cambios en las condiciones sociales y en el rol docente.

Comprendiendo con quién debaten los documentos de La Internacional de la Educación (2004) y CTERA y otros (2005) hemos tomado documentos del Banco Interamericano del Desarrollo (BID, 2000, 2003) y del Banco Mundial (BM, 2007, 1994) donde se explica que la evaluación externa del rendimiento académico y la devolución de los resultados a los profesores produce un efecto importante sobre los resultados educativos, como un modo de permanente control. Sin embargo el documento del BM (2007, p. 109) explica que se hace muy difícil en Latinoamérica establecer un sistema de control (*accountability*) de la calidad de los docentes dado que existe una dificultad técnica que consiste en que no se puede “identificar quién es responsable por quién, dado que muchos docentes cambian de escuelas en el corto plazo”.

En el documento del BID (2000, p. 21) se argumenta que las dos estrategias, que deberían comenzar a utilizarse para resolver las dificultades planteadas anteriormente, son la Autonomía Administrativa (AA), en la cual el gobierno delega la contratación de docentes y el control sobre el uso de los recursos, y la Autonomía Pedagógica (AP), en la que se otorga un margen más focalizado de autonomía “al exigir a los docentes rendición de cuentas en función de pequeños proyectos pedagógicos”. En la AP, la variable que “hace la diferencia” es la participación de los padres cuando pueden observar el desempeño docente, lo que contribuye a hacer a los profesores más “*accountable*” (cfr. BID, 2000, p. 15; BID, 2003, p. 3) “disminuyendo, por ejemplo, el ausentismo docente” (BID, 2000, p. 35). Por otro lado, el BM (1994, p. 97) recomienda que ante la ausencia de los docentes a clases por participación sindical se recuperen esos días “con multas salariales a los profesores que participan en las huelgas”. El documento del BID (2003) afirma que una de las cuestiones difíciles de resolver en este problema está dada por el ingreso a la docencia, considerando que si no se utiliza un mecanismo selectivo de ingreso cuando se contrata al personal para trabajar

[...] una vez que estas personas ingresan, no hay forma de que los gerentes o las autoridades del sistema puedan deshacerse de aquellos trabajadores

cuyo desempeño es notablemente pobre o, para el caso, recompensar a los que prestan un servicio extraordinario. Los docentes nunca serán evaluados y sólo podrán ascender por antigüedad (BID, 2003, p. 3).

También los gobiernos latinoamericanos emitieron sendos documentos que sin introducirse en una perspectiva econocimicista (GOROSTIAGA; TELLO, 2011) contribuían a la instalación de ideas neoliberales con las cuales el sindicalismo docente también debatía y debate. Esto se puede observar claramente en el documento del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe IV⁴ de 1991 (PROMEDLAC IV) cuando explica “que es necesario que el docente pueda responsabilizarse efectivamente de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de sus alumnos” (DECLARACIÓN DE QUITO, 1991, p. 37). En el punto cuatro del documento se hace especial hincapié al considerar que se debe modificar significativamente los estilos de planificación y administración. Se señala que “la administración tiene un corte meramente tradicional en los sistemas educativos, afirmando que el corte tradicional impide responsabilizar algún actor por los bajos resultados del sistema” (PROMEDLAC IV, 1991, p. 14). Esta cuestión se retoma y reafirma diez años más tarde en el documento de PROMEDLAC VII (Cochabamba, 2001) cuando se esgrime que “el docente pueda responder de manera efectiva a las demandas de la sociedad y estableciendo la carrera docente en función del compromiso y la responsabilidad por los resultados.” (Recomendación 16, PROMEDLAC VII. Cochabamba, 2001).

La Recomendación 20 de Cochabamba indica que se debe propiciar la participación protagónica de los docentes en los cambios que demandan los procesos de reforma. Esto implica constituir espacios, procedimientos y estructuras que faciliten su participación en los distintos niveles, en la escuela, la comunidad local, regional y nacional. Habiendo afirmado en PROMEDLAC IV (1991, Recomendación 20) que “En este contexto, señalamos la necesidad de impulsar procesos de descentralización, regionalización y desconcentración, de diseñar ágiles mecanismos de evaluación de resultados, de implementar programas eficaces de compensación educativa...”.

⁴ Las reuniones del PROMEDLAC se realizan en el marco del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe organizadas por UNESCO desde su Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO-OREALC) y participan comitivas de cada uno de los países miembros. A diferencia de la Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (MINEDLAC) donde solo participan los ministros de educación de cada uno de los países miembros. En ambos casos el objeto de la discusión tenía que ver con agendas de intercambio en términos de políticas educativas en la región.

En el documento de PROMEDLAC VI (1996) se continúa afirmando que es necesario el mejoramiento de la capacidad de gestión y esto se daría con mayor protagonismo de la comunidad educativa local y un papel más estratégico de la administración central como así también la evaluación y medición de la calidad de la educación para asumir responsabilidad por los resultados en educación y la valorización profesional de los docentes ligada al desempeño (Propósito 8 de PROMEDLAC VI, 1996). En el documento de la VII Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (MINEDLAC) se plantea que uno de los factores importantes para conseguir una educación de calidad es que las escuelas logren una creciente autonomía de su gestión y esto se logra con mecanismos de rendición de cuentas y de una progresiva delegación financiera (Recomendación 10). En otro apartado se manifiesta que siguiendo estas recomendaciones se logrará generar una cultura y práctica del análisis de información y evaluación: “A su vez, fomentará el desarrollo de la responsabilidad y práctica de la rendición de cuentas por los resultados de la educación a la sociedad por parte de sus responsables” (MINEDLAC VII, 1996, p. 37).

El sindicalismo docente en Argentina, Chile y México

Habiendo planteado las principales características del escenario político en términos de neoliberalismo y posneoliberalismo educativo y haciendo un breve análisis del debate discursivo de los tres actores: Estado, Organismos Internacionales de Crédito en términos de contextualización, es necesario considerar las particularidades de cada uno de los casos para comprender como se desplegaron las relaciones de los sindicatos con los gobiernos en los últimos veinte años.

El Colegio de Profesores de Chile

En este país debemos considerar que el gobierno democrático nacional mantuvo la estructura descentralizada del sistema educativo y el financiamiento a la demanda desde 1990, que había establecido la dictadura militar. La posición sindical fue compleja durante el período de análisis dado que los miembros del sindicalismo docente y del gobierno habían sido aliados en la lucha contra la dictadura y se vinculaban casi como “triunfadores” con los gobiernos de la Concertación.

Al funcionar de modo centralizado, el Colegio de Profesores siempre facilitó al gobierno la comunicación, y las disputas se resolvían rápidamente entre quienes habían estado juntos y resguardados durante el período de la

dictadura pinochetista. Tal es así, que en 1991 se sanciona el Estatuto Docente dando el *status* de empleados públicos a los docentes y mejorando las condiciones salariales y laborales de los docentes que habían sufrido un fuerte deterioro en el gobierno de facto.

Durante la década de 1990 el Colegio de Profesores sin llegar a oponerse al gobierno vivió con cierta tensión la aparición del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) en 1996 dado que quienes habían logrado estar juntos en la dictadura ahora comienzan a gobernarse. Esto es: el gobierno sobre el sindicato. Esto fue interpretado por el sindicalismo como un signo claro de *accountability*, es necesario señalar que en 1998 hubo 14 días de huelga docente en Chile (PICAZO VERDEJO, 2003). Sin embargo con la llegada del año 2000 el Colegio de Profesores vuelve a aliarse con el gobierno. El candidato de la concertación, Ricardo Lagos, suscribió un compromiso de diálogo a largo plazo con el sindicato, lo que significó claramente el apoyo del mismo al candidato de la Concertación. En ese marco y como producto del acuerdo en noviembre de 2000 se firmó el Protocolo de Acuerdo entre el presidente Lagos y el representante del Colegio de Profesores, donde a cambio de las mejoras salariales y estabilidad en los puestos de trabajo se aceptaba de modo implícito el sistema de evaluación impuesto por el gobierno anterior. Durante el gobierno de la presidenta Bachelet (2006-2010), el Colegio de Profesores comienza a confrontar de un modo que no lo había hecho desde la instauración democrática y acusando al gobierno de no modificar ni tomar ninguna medida sobre el sistema educativo heredado de la dictadura. Estas rispideces y confrontaciones continuaron con el gobierno de Sebastián Piñera (mandato 2010-2014).

A en el año 2011 comienza el debate sobre la creación de las Agencias Locales de Educación que coordinaría un Director ejecutivo que agrupaban comunas o conjuntos de comunas según sea el caso. Según el proyecto enviado por el presidente Piñera el 29 de noviembre de 2011 a la Cámara de Diputados, se puede leer:

Considerando los antecedentes anteriores, las agencias públicas de educación local que propone el proyecto presentado serán entidades autónomas; contarán con todas las atribuciones para gestionar los establecimientos a su cargo – desde el punto de vista administrativo, financiero y pedagógico –; descentralizadas y con giro único educacional; y podrán agrupar el servicio educativo de más de una comuna. Así, estas nuevas entidades se concentrarán en la labor educativa y, en caso de existir economías de escala, éstas podrán ser aprovechadas (PROYECTO DE LEY DE AGENCIAS Locales de Educación, 2011, p. 14).

Por su parte el Colegio de Profesores ha rechazado enfáticamente esta nueva propuesta y ha desarrollado múltiples manifestaciones en oposición, afirmando en sus documentos pronunciamientos tales como: “Nuestra propuesta es enfática en señalar que no existe solución en lo local, en tanto ha sido este modelo de gestión disperso el que ha hecho crisis durante 30 años” (COLEGIO DE PROFESORES, Propuesta..., p. 1).

En el mismo documento se explica que el gobierno considera elementos geopolíticos al autorizar el Ministerio del Interior y de Seguridad Pública la agrupación de Comunas para la conformación de las Agencias Públicas de Educación Local (APEL) supracomunales. Junto con ello el principal criterio de conformación de las APEL's es la cantidad de matrícula de la comuna, lo cual es solo el establecimiento de criterios de mercado en definiciones que son pedagógicas, mientras que se afirma en el documento “Nuestro proyecto establece criterios claros para la conformación de las Direcciones Zonales como las características culturales e idiosincráticas, las necesidades pedagógicas y de desarrollo local de una zona determinada, entre otras” (COLEGIO DE PROFESORES, Propuesta..., p. 4).

Durante el año 2011 estudiantes y miembros de los Colegios de Profesores realizaron manifestaciones en las cuales tuvieron serios enfrentamientos con las fuerzas de seguridad y escribieron el 14 de julio de 2011 en la revista “The Clinic” Giorgio Jackson y Camila Vallejo, líderes del movimiento: “Queremos avanzar a un sistema educativo que abra posibilidades a romper con este Chile segregador” luego de la sangrienta y represiva marcha organizada por el movimiento de estudiantes y el Colegio de Profesores.

El artículo 23, inciso f) del proyecto, permitiría la reproducción del copago de las familias en educación. La propuesta del Colegio de Profesores propone acabar con la política segregadora de la subvención y del financiamiento compartido. En una entrevista publicada en el periódico digital *El Rancagüino* de Chile el dirigente Lillo afirma: “la propuesta del gobierno es absolutamente ideologizada. Corresponde a un pensamiento profundo de la centro derecha, de desinvolucrar al Estado en su responsabilidad con la enseñanza pública”. En su opinión, los proyectos enviados dan “la última puñalada” a este tipo de enseñanza. “Dejan un sistema de diversas entidades, que se llamarían agencias locales, las cuales ejercerían la educación pública en representación del Estado. Pero no pertenecerían a éste, como tampoco al municipio”.

Según el académico Joaquín Brunner, impulsor de las reformas educativas chilenas, señala en una nota publicada en el reconocido periódico *El Mercurio* del 21 de octubre que “A los déficits de representatividad el Colegio de Profesores se une el hecho de que la candidatura ganadora se identifica fuertemente con el Partido Comunista, que lleva sobre sí el peso de una larga tradición de

interferencia con las organizaciones sindicales y gremiales”. Y explica que la historia del sindicalismo docente a través del Colegio de Profesores había logrado sortear este escollo de confrontación radical y denuncia que

[...] el presidente recién elegido ha anunciado un programa extremo. Por un lado, ha llamado a los profesores a no cumplir con el mandato legal que los obliga a evaluarse periódicamente. Por el otro, ha notificado al Gobierno de su intención de presionar para que se reinstale la mesa de negociación con el Colegio, desconociendo los compromisos firmados por su antecesor.

Se podría esgrimir que el reciente pronunciamiento del Colegio de Profesores no solo es un debate y confrontación con el presidente Piñera y su antecesora Bachelet sino que de algún modo está confrontando con los últimos 30 años de privatización encubierta que viene llevando cabo el gobierno chileno con distintos signos políticos. De algún modo la construcción política del Colegio de Profesores que critica Brunner ¿será un “despertar” de los últimos 30 años del sindicalismo docente en Chile?

El SNTE en México

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de México es parte de una combinación que conforma un trípode estructural: el partido (Partido Revolucionario Institucional), el gobierno (Secretaría de Educación Pública) y el sindicato (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación). Así el SNTE interviene de un modo directo sobre las definiciones de política educativa establecidas tanto en el Congreso como en la Secretaría de Educación. También es necesario considerar que el SNTE es un sindicato único a escala nacional surgido en 1940 como resultado de una política de unidad sindical del magisterio, conducida exitosamente desde el poder político. En la misma época, el PRI promueve la creación de sindicatos únicos en las distintas ramas del Estado. Así el SNTE se constituyó como espacio monopólico apoyado en la legislación mexicana que regula la relación laboral de los trabajadores estatales nacionales y reconoce un único sindicato por área, con afiliación automática, y con imposibilidad de desafiliación.

A su vez, la conducción nacional ha tenido históricamente una fuerte relación con la presidencia de la nación y con el PRI (partido de gobierno durante más de 70 años, hasta el año 2000). A tal punto que en 1992 el SNTE firmó con

el gobierno el Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica, dando lugar así, sin resistencia sindical, a la ley neoliberal de educación en 1993.

Sin embargo se pueden encontrar organizaciones sindicales que se crearon para confrontar con el monopolístico SNTE, aunque paradójicamente se encuentran dentro de la estructura del SNTE, tal es el caso de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) que conforma una corriente interna que constituye, virtualmente, una organización sindical paralela aunque participa dentro del marco estatutario del SNTE. Su oposición a la gestión educativa federal es mucho más frontal que la que manifiesta la conducción nacional del SNTE y posee con una presencia acotada en México.

En un proceso de recurrencia circular entre los tres actores: el partido, la gestión y el sindicato, se incrementa el poder caudillesco de quienes dirigen el SNTE dado que la expansión, en términos de cobertura educativa en México, generó mayores puestos de trabajo para docentes. La SEP no concentraba para sí esas nuevas plazas sino que otorga la administración de las mismas al SNTE y así el sindicato “ofrecía” y “negociaba” directamente las plazas con docentes aliados al PRI. Esto generaba un mayor fortalecimiento de la base gremial del sindicato, dado que los docentes que obtenía una plaza quedaban en deuda por “el favor” recibido y por otro lado se beneficiaba el PRI ampliando también su base electora disciplinada por el SNTE y coordinada por la SEP, generándose así el trípode estructural, circular y recurrente. De este modo, el SNTE tiene gran influencia en las decisiones de la administración de la educación mexicana: nombrando y removiendo funcionarios, directores de escuelas, etc. Y conformándose como un actor clave para el desarrollo de los lineamientos de las políticas educativas en ese país.

Con todo esto, se debe considerar que existieron conflictos, a pesar del acuerdo corporativo, sin embargo estos se dirimían “hacia dentro”, como se lo suele hacer en una fuerza política unificada.

El vínculo histórico entre el SNTE y el PRI se vio paulatinamente fracturado durante los sexenios 2000-2006 y 2006-2012. Por primera vez en su historia el sindicato se encontró en situación de negociar con una fuerza política diferente, el PAN (Partido Acción Nacional). En este período, el sindicato buscó recrear los lazos históricos con la gestión educativa, apelando a su peso como actor político. Su capacidad de movilización, así como su “colonización” de las estructuras de la gestión educativa le permitió mantener un importante poder de veto y mantener prerrogativas históricas. Debemos considerar que en el sexenio en que gobernó Felipe Calderón Hinojosa se le otorgó un fuerte poder al SNTE. Estableciendo una alianza política con Elba Esther Gordillo, dicha unión se puede explicar por la inseguridad que dominó al Presidente tras haber ganado las elecciones de 2006 por un apretado margen.

El SNTE buscó garantizar su presencia en todos los ámbitos de decisión clave en los que se ponían en juego recursos. En la actual gestión, el SNTE parece haber logrado una mayor presencia directa en la gestión educativa, particularmente en la Subsecretaría de Educación Básica.

Con la llegada de Peña Nieto como presidente de México el 1 de diciembre de 2012 (volviendo el PRI al poder) la SNTE reorganiza y sutura las conflictivas relaciones que tuvo con el PRI en el período 2000-2012 y llamó a “construir un gran pacto nacional para que el país recupere la senda del desarrollo y supere la pobreza” (Cfr. *Periódico el Informador*).

Sin embargo Peña Nieto no estaría muy dispuesto a vincularse con quien es la presidenta del SNTE hace más de una veintena de años: Elba Esther Gordillo, por las acciones sostenidas con el PAN en el período 2000-2012.

En este momento no estamos en condiciones de afirmar que el SNTE comenzará un nuevo camino en su relación con el partido, pero sin dudas que el Sindicato comandado por Gordillo desde hace 22 años se encuentra ante la primera encrucijada política desde su surgimiento, esto es: restablecer los lazos políticos con el PRI. ¿Gordillo logrará tal desafío? O ¿será el principio de la caída de la “caciquesa” o “lideresa”⁵?

La CTERA en Argentina

La Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) posee un proceso de conformación que Vázquez y Balduzzi (2000) plantean en cuatro períodos: a) el proceso que culmina con la unificación nacional de los trabajadores de la educación (1957-1972); b) los primeros años de vida de la Confederación y la resistencia a la Dictadura (1973-1982); c) la reorganización y el debate político (1983-1988), y la instalación de CTERA como un referente político y social (1989-2000). Y tres hitos fundamentales: la creación de la Confederación (1973), la Marcha Blanca (1988) (que fue la culminación de una huelga de 42 días) y la Carpa Blanca (1997-2000), considerando que esta última fue una manifestación que concluyó diez años de lucha, ya que la CTERA, durante la década de 1990, se posicionó políticamente como un sindicato opositor al gobierno menemista y a las diversas políticas y promulgaciones de leyes con talante neoliberal: la Ley de Transferencia Educativa (1992) que consistía en ampliar el proyecto iniciado con el gobierno dictatorial (1976-1983) en 1978, con la transferencia de las escuelas primarias que dependían de la nación, al

⁵ Las categorías de “caciquesa” y “lideresa” son empleadas por los opositores a Gordillo en relación a su estilo y duración monárquica al frente del SNTE, conjugando los términos de cacique y líder con el de princesa, título propio de las monarquías.

orden provincial y en 1992 se transfieren las escuelas secundarias, los institutos de nivel terciario nacionales y las escuelas de gestión privada a las provincias, generando así un “Ministerio sine escuelas”. En oposición a la Ley Federal de Educación se produce un hito clave de oposición al gobierno: “la carpa blanca” que, como medida de protesta consistió en la instalación de un grupo de docentes que realizaban ayuno frente al congreso nacional. Esta manifestación fue clave para solidificar a la CTERA como estructura nacional sindical dado que de la carpa blanca participaban docentes de todo el país. Con la promulgación de la Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente para la mejora de los salarios de los docentes se efectivizó la mejora salarial y se abandonó después de tres años de lucha la medida de fuerza de la carpa blanca hacia fines del año 2000.

Con el gobierno del presidente Nestor Kirchner (2003-2007) las confrontaciones de la CTERA con el gobierno nacional ya no tenían un talante radical. Se producían algunas manifestaciones, pero la situación para CTERA era otra. Entre otras particularidades por la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo (2005) y la Ley Federal de Educación (2006) que de algún modo venían a contraponerse a las leyes y políticas neoliberales de la década de 1990 en Argentina. Abriendo por primera vez en Argentina un sistema de paritarias donde cada año se discutiría y negociaría el salario docente en términos de aumento y adecuaciones a los parámetros inflacionarios del país, así el salario de los docentes aumentó entre un 50% y 60% en términos reales entre 2003 y 2010 (cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ARGENTINA, 2012).

En los últimos dos años (2010-2012) la CTERA parece estar en alerta, dado que los salarios docentes no siguen creciendo al ritmo que lo hicieron en el período 2003-2010 debido a la crisis financiera que viene sufriendo la Argentina en estos últimos dos años. Sin embargo, aún no se han definido estrategias radicales o huelgas confrontativas con el gobierno nacional como si ha sucedido durante la década de 1990.

Durante el transcurso del año 2012 las paritarias docentes no tuvieron los resultados esperados por el sindicalismo docente en Argentina, y comenzaba a gestarse la primera huelga contra el gobierno kirchnerista a nivel nacional; la cual se vio re impulsada cuando la presidenta Cristina Fernández el 1 de marzo de 2012 en la apertura de las sesiones del Congreso Nacional dirigiéndose a los docentes afirmó que “no deben quejarse: tienen estabilidad laboral, una jornada laboral de cuatro horas y vacaciones de tres meses” (SESIÓN LEGISLATIVA, Apertura..., 2012).

Así el 6 de marzo se produce la primera huelga nacional de la CTERA.

En esos días el Ministro de Educación de la Nación en una entrevista de un periódico argentino afirmó: “Somos el gobierno del 6,40 del PBI dedicado a educación, de las 1.800 escuelas, de los 45 millones de libros, de 1.800.000

notebooks, del 650 por ciento de aumento del salario docente”. (Página 12, 05/03/2012), señalando los logros que se había obtenido durante los gobiernos de Nestor Kirchner y Cristina Fernández.

Notas finales

Así nos encontramos, en los últimos veinte años, con tres caracterizaciones distintas de los sindicatos docentes. En un caso, el Colegio de Profesores, que por su historia de alianza contra la dictadura militar no fu sino después de dos décadas que decidió enfrentarse al gobierno. Otro caso, el SNTE, que no confrontó con el gobierno, pero no es como el caso de Chile, donde la alianza se producía en pos de una historia de liberación democrática contra la dictadura, sino por un modo de gobierno caudillesco donde las oligarquías (sindicales y del gobierno) preferían mantener sus circuitos de poder antes que defender los derechos y condiciones de los trabajadores de la educación. Y, el tercer caso, el de la CTERA, que en los últimos veinte años no solo no ha generado alianzas sino que se confrontó fuertemente durante la década de 1990 y de un modo más moderado en los últimos doce años.

REFERENCIAS

- BALL, S. *Foucault y la educación: Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1998.
- _____. Grandes políticas, un mundo pequeño. En: NARODOWSKI, M.; ANDRADA, M.; NORES, M. *Nuevas Tendencias en Políticas Educativas*. Buenos Aires: Granica, 2002.
- BONAL, X. Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, v. 64, n. 3, p. 3-35, 2002.
- BRUNNER, J. J. Columna de opinión. *El Mercurio*, Domingo 21 octubre 2007.
- CECEÑA, A. E. El posneoliberalismo y sus bifurcaciones. *Espacio crítico*, n. 10, 2009.
- COLEGIO DE PROFESORES. *Propuesta del Colegio de Profesores versus Proyecto del Gobierno sobre Nueva Institucionalidad de la Educación*. Publicado el 29 de noviembre de 2011. Disponible en: <www.camara.cl/pley/pdfpley.aspx?prmID=8280&prmTIPO=INICIATIVA>. Acceso en: 12/08/2012.

EL INFORMADOR. *Declaraciones del electo presidente mexicano Peña Nieto*. Diciembre de 2012.

EL RANCAGÜINO. Chile. Versión digital del 27 de agosto de 2012.

GARCÍA DELGADO, D.; NOSETTO, L. *El desarrollo en un contexto post neoliberal*. Hacia una sociedad para todos. Buenos Aires: ED CICCUS, 2006.

GOROSTIAGA, J.; TELLO, C. Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, p. 363-388, 2011.

LINGARD, B. "It is and it isn't: Vernacular globalization, educational policy, and restructuring". In: BURBULES, N. N.; TORRES, C. (Eds.). *Globalization and Education: Critical Perspectives*. New York: Routledge, 2000.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ARGENTINA. *Informe Indicativo de Salario Docente*. Dirección de Planeamiento Educativo, 2012.

PAULSTON, R. El espacio de la educación comparada y el debate sobre el posmodernismo. *Propuesta Educativa*, n. 23, p. 18-31, 2001.

PÁGINA/12. *Entrevista al Ministro de Educación de la República Argentina prof. Carlos Sileoni*. Sección el País del 05/03/2012.

PICAZO VERDEJO, I. "Sindicalismo y gobierno: una agenda para el diálogo sobre la reforma educativa. El caso de Chile". En: *Proyecto Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL-FLACSO, 2003.

PROYECTO DE LEY de Agencias Locales de Educación. Mensaje n. 397-359/11. 29 de noviembre de 2011. Santiago de Chile.

PULIDO CHAVES, O. "Sobre el derecho a la educación en América Latina". En: Pre-Asamblea Latinoamericana de la Campaña Mundial por el Derecho a la Educación. *Mesa sobre los contextos regionales y el derecho a la educación*. Bogotá, noviembre 2010.

SESIÓN LEGISLATIVA. *Apertura 2012*. Presidenta Cristina Fernández de Kirchner.

TELLO, C. "La Profesionalización docente en Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012". *Revista Inter Ação*, en prensa.

_____. Perspectivas discursivas sobre profissionalização docente na América Latina. In: OLIVEIRA, D. A.; PINI, M.; FELDFEBER, M. (Orgs.). *Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada*. Belo Horizonte: Argvmentvm Editora; Fino Traço Editora, 2011.

_____. *Un mapeo de los discursos de las políticas docentes en Latinoamérica 1990-2007*. 2009. 307 p. Tesis (Maestría) – Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, 2009.

THE CLINIC (revista *on-line*) *Declaraciones de Giorgio Jackson y Camila Vallejo*. Disponible en: <<http://www.theclinic.cl>>. Acceso en: 14/07/2011.

SADER, E. *Refundar el estado*. Posneoliberalismo en América Latina. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CTA EDICIONES – Instituto de Formación de la CTA, 2008.

VAN DIJK, T. Social cognition and discourse. In: GILES, H.; ROBINSON, R. P. (Eds.). *Handbook of social psychology and language*. Chichester: Wiley, 1989. p. 163-183.

VÁZQUEZ, S.; BALDUZZI, J. *De apóstoles a trabajadores*: Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” – CTERA, 2000.

ZIZEK, S. *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1992.

ANEXO A: Documentos de Análisis

- CTERA y otros (2005). *Las reformas educativas en los países del Cono Sur*. Algunos resultados y conclusiones de una investigación intersindical. Buenos Aires: LPP.

- LA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN (2004). *Informe General*: La situación de la educación y los docentes en América Latina. Internacional de la Educación. Oficina regional para América Latina. Lararforbundet. Costa Rica.

- MINEDLAC VII (1996). *Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina*. Kingston. Jamaica. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

- PROMEDLAC IV (1991). *Declaración de Quito*. IV Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

- PROMEDLAC VI (1996). *Declaración de Kingston del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

- PROMEDLAC VII (2001). *Declaración de Cochabamba y Recomendaciones sobre Políticas Educativas al Inicio del Siglo XXI*. Proyecto Principal de Educación. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC Cochabamba, Bolivia, 5, 6 y 7 de marzo de 2001.

- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (2003). *Dialogo Regional de Política*. La profesión docente. Más allá de la capacitación. Washington.

- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (2000). *Autonomía Escolar*: factores que contribuyen a una escuela más efectiva. Washington: Sector Social. División Educación.

- BANCO MUNDIAL (2007). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una nueva agenda para la educación secundaria*. Colombia: BM Colombia Mayol Ediciones S.A. Bogotá.

- BANCO MUNDIAL (1994). *Mejoramiento de la Calidad de la Educación primaria en América Latina y el Caribe* Washington, DC.: Banco Mundial.

Texto recebido em 30 de setembro de 2012.

Texto aprovado em 15 de outubro de 2012.