

## EJES PARA UNA HISTORIA DE LOS DOCENTES EN AMÉRICA LATINA

EIXOS PARA UMA HISTÓRIA DOS PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA

IDEAS FOR A HISTORY OF TEACHERS IN LATIN AMERICA

María José Draghi <sup>1</sup>  
Martín Legarralde <sup>2</sup>  
Myriam Southwell <sup>3</sup>  
Alejandro Vassiliades <sup>4</sup>

### Resumen:

El artículo argumenta en favor de una historia de los docentes a escala de América Latina. Se presentan las principales dificultades de abordar éste objeto complejo de investigación a gran escala. Algunas de esas dificultades derivan de la heterogeneidad de las experiencias políticas y los sistemas educativos nacionales en América Latina. Otras dificultades provienen de las múltiples dimensiones de los “docentes” como objeto de investigación de la historia de la educación. Asimismo, el artículo muestra que es necesario establecer líneas interpretativas de alcance regional por su capacidad explicativa, y que cada dimensión del objeto requiere, para su plena comprensión, de su relación con el resto de las dimensiones. En este marco, resulta importante desarrollar estudios que aborden la historia de los docentes en el espacio regional, analizando las características comunes y específicas de distintos casos nacionales. Para ello, se ha identificado a los docentes como eje del estudio, incluyendo la formación de los cuerpos de enseñantes, las concepciones sobre su rol, los mecanismos de reclutamiento, las regulaciones sobre su trabajo y sus organizaciones de acción colectiva.

**Palabras clave:** docentes – América Latina – formación – sindicatos – identidades

### Abstract:

This article argues in favor of a history of teachers in a Latin-American scale. It presents the main difficulties of approaching a complex research object in a big scale. Some of those difficulties come from the heterogeneity of political experiences and educational national systems in Latin America. Some other difficulties come from the multiple dimensions of ‘teachers’ as a research object in the field of history of education. The article shows that it is necessary to establish interpretative lines that could provide explanations at a regional level, and that each dimension of that object requires, for its full comprehension, of its relationship with the other dimensions. In this frame, it is important to develop studies that approach the history of teachers in the regional space, analyzing the common and specific characteristics of the different national cases. To do so, teachers have been identified as the axis of the study, including teachers’ training, the ideas about their role, the mechanisms of their recruitment, the regulations about their work and their collective action organizations.

**Keywords:** teachers - Latin America - training - unions - identities

### Resumo:

O artigo argumenta à favor de uma história em geral dos professores da América Latina. As principais dificuldades de lidar com um assunto complexo de investigação em grande escala são aqui apresentadas. Algumas destas dificuldades decorrem da heterogeneidade da experiência política nacional e da educação na

---

<sup>1</sup> Especialista en Metodología de la Investigación Científica y Técnica (UNER). Universidad Nacional de La Plata

<sup>2</sup> Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO). Universidad Nacional de La Plata y Universidad Nacional de Lomas de Zamora

<sup>3</sup> Doctora PhD (Universidad de Essex). CONICET/Universidad Nacional de La Plata

<sup>4</sup> Doctor en Educación (UBA). CONICET/Universidad Nacional de La Plata y Universidad de Buenos Aires.

América Latina. Otras dificultades decorren de las múltiples dimensiones de los "profesores" como objeto de estudio de la historia de la educación. El artículo muestra la necesidad de establecer líneas interpretativas de ámbito regional para el poder explicativo y, que, cada una de las dimensiones del objeto pida lo necesario para una plena comprensión de su relación con otras dimensiones. En este contexto, es importante desarrollar estudios para entender la historia de los profesores del espacio regional, analizando las características comunes y específicas de los diferentes casos nacionales. Para ello, identificamos a los profesores como el eje del estudio, incluyendo la formación de cuerpos de profesores, concepciones sobre su papel, mecanismos de reclutamiento, regulaciones sobre su trabajo y de sus organizaciones para la acción colectiva.

**Palabras-clave:** profesores - América Latina - formación - sindicatos - identidades

## ES POSIBLE UNA HISTORIA DE LOS DOCENTES A ESCALA LATINOAMERICANA?

### INTRODUCCIÓN

El presente artículo es parte de un proyecto de investigación sobre la historia de los docentes en América Latina durante el siglo XX. Uno de los objetivos del artículo es mostrar cuáles son los principales problemas que acarrea una investigación de este tipo y argumentar en favor de una mirada de conjunto en perspectiva histórica, de las distintas dimensiones que componen el objeto "docentes", así como de la necesidad de realizar un estudio que abarque el espacio latinoamericano.

Este artículo presenta un estado del arte acerca de las investigaciones sobre distintas dimensiones de "los docentes" como objeto de estudio. Entre los temas de abordaje frecuente en el campo de la historia de la educación se encuentran los análisis de la formación de maestros y profesores, tanto en relación al currículum de esa formación como en relación con los modelos institucionales (ALLIAUD, 2007; GVIRTZ, 1991; SOUTHWELL, 1997; ALVES DURAES, 2009; COX y GYSLING, 1990, entre otros). También se ha desarrollado un conjunto de investigaciones sobre la historia de las organizaciones sindicales y sus transformaciones (ESPINOSA HERNÁNDEZ, 2006; YAGENOVA, 2006; PALAMIDESSI y LEGARRALDE, 2006; GINDIN, 2011; ARRIAGA LEMUS, 2002, entre otros).

Por otra parte, en el marco de investigaciones más generales sobre las etapas de formación y consolidación de los sistemas educativos se tematizó la producción de ciertos modelos identitarios que caracterizan a los docentes en cada caso nacional (VAUGHAN, 2001; ALVES GARCIA, MOREIRA HYPOLITO y SANTOS VIEIRA, 2005; FERREIRA, 2007).

En los últimos años se desarrollaron investigaciones sobre la historia de la educación durante las dictaduras y los gobiernos autoritarios de las décadas de 1960, 1970 y 1980 en América Latina, en las que ha tenido un papel importante la caracterización del colectivo docente en tanto víctima de las políticas represivas y también como sujeto protagonista de acciones de lucha y resistencia (FERREIRA, 2011).

Este panorama está atravesado por una característica común a gran parte de la producción reciente en el campo de la historia de la educación latinoamericana que es su carácter monográfico, tanto en términos del objeto como de la periodización y el contexto local o nacional. Son escasos los estudios de alcance regional o continental, a pesar de que existen organizaciones supranacionales de docentes. A esto se suman las frecuentes referencias a los procesos de globalización que parecen marcar una tendencia no sólo para la coordinación supranacional de las políticas, sino también para la constitución de los sujetos político-pedagógicos.

Al afrontar el desafío de sistematizar la historia de los docentes como sujeto social, político y pedagógico surge una serie de problemas. Uno de los más evidentes es la complejidad de abordar América Latina como una unidad (HALPERÍN DONGHI, 1991). ¿Es posible considerar América Latina como un espacio común para la historia de la educación? ¿por qué privilegiar la unidad en un territorio tan diverso y heterogéneo en términos políticos y pedagógicos?

Dada esta complejidad, un abordaje a escala latinoamericana requiere una metodología sensible a la heterogeneidad y diversidad, pero también a los aspectos y experiencias comunes y semejantes, y finalmente a la circulación y transferencia internacional de esas experiencias y posiciones políticas e ideológicas.

A su vez, a esta complejidad geográfica se agrega la complejidad del objeto: ¿qué quiere

decir estudiar a los "docentes"?; ¿cuál es el recorte del objeto?; ¿se trata de estudiar su formación, las regulaciones de su trabajo, su imagen y su identidad en relación con determinados proyectos políticos nacionales?; ¿Se incluye en este estudio el tratamiento de las organizaciones de docentes?; ¿Se incluyen aquellas situaciones en las que los docentes protagonizaron etapas de la política, y de la política educativa de sus países (sea como sujeto resistente, sea como sujeto promotor de determinadas políticas)?

Esta investigación parte de considerar que existe un conocimiento específico que surge de reponer esta totalidad. Es decir que una parte importante de la explicación histórica de las características de cada una de esas dimensiones resulta de la consideración simultánea del resto. Así pues, las características de las organizaciones sindicales docentes se comprenden si se analiza también la formación de los docentes y las identidades con las que se los interpela.

La consideración de estas dimensiones simultáneas de análisis conduce a un problema historiográfico clásico: el de las sincronías y asincronías. ¿Es posible elaborar una cronología única que atraviese todas las experiencias latinoamericanas y los múltiples planos de análisis? Si la respuesta es negativa, ¿se trata de una pura fragmentación de historias nacionales y subnacionales, historias de la formación, de la regulación del trabajo, de las identidades, de las organizaciones sindicales, de las luchas y la participación en las políticas educativas?

Este artículo se apoya en otra idea: es posible elaborar una organización provisoria de dimensiones de análisis que además faciliten la producción de modelos explicativos a escala regional.

### **LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES: MODELOS E INSTITUCIONES**

La formación sistemática de maestros se inició con la creación y desarrollo de las escuelas normales durante la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, en casi toda América Latina.

Existían prácticas educativas previas que estaban en manos de distintas personas; sobre todo se recurría a sacerdotes para ejercer la enseñanza en instituciones. En distintas ciudades latinoamericanas en las que se implementó el

método Lancaster a comienzos del siglo XIX, se iniciaron cursos de formación de maestros y se produjo un primer desplazamiento de los enseñantes idóneos por docentes especialmente preparados (NEWLAND, 1991).

En Buenos Aires, en 1823 se creó un curso en la recién fundada Universidad que dio lugar a la formación de una escuela normal. Esta fue una primera fase, necesaria para el acelerado proceso de escolarización que acompañaba la implementación del método lancasteriano.

Más allá de esta primera introducción de una formación docente específica, las escuelas normales no siempre se relacionaron con la adopción del método lancasteriano. Por ejemplo, en 1827 una Ley Imperial del Brasil instaba a los maestros sin formación específica a acudir a las escuelas normales de las ciudades capitales para obtener el título correspondiente (ALVES DURAES, 2009, p. 20). Desde este momento es posible encontrar regulaciones que establecen distinciones entre las condiciones y exigencias de formación y trabajo para varones y mujeres. En el caso de esta Ley de 1827 establecía que las mujeres no tenían que abordar contenidos de geometría en la formación docente, pero en cambio debían estudiar elementos de economía doméstica. Obviamente, estas diferencias en la formación como maestras debía reflejarse luego en la enseñanza: las maestras estaban a cargo de las niñas y allí debían enseñar esos mismos contenidos.

En Brasil, la proliferación de escuelas normales comenzó durante la década de 1830, cuando la responsabilidad por la educación primaria se transfirió a los estados, pero se intensificó a partir de 1860. Además, en muchos casos antes de fundarse como escuelas normales, los estudios de formación de maestros comenzaban como cursos anexos a los Liceos o escuelas preparatorias.

Sin embargo, en gran parte de América Latina hasta fines del siglo XIX la enseñanza estuvo a cargo de personal idóneo (es decir gente sin formación específica para enseñar y que desarrollaba la actividad como segundo oficio). Por esta razón uno de los efectos más importantes de la difusión de las escuelas normales fue el reemplazo de los enseñantes idóneos por maestros con formación específica. La creación de las escuelas normales marca una impronta de conformación de un agente especializado,

separando la tarea de un oficio empírico y acercándola a un oficio aprendido (BIRGIN, 1999).

Esto hizo que las escuelas normales fueran una institución indispensable en el proceso de formación de los sistemas educativos nacionales en América Latina. El modelo adoptado para esta conformación de un tipo institucional fue el de las escuelas normales francesas. Este es el caso de las escuelas normales en la Argentina, a partir de la fundación de la Escuela Normal de Paraná (1871), y la creación de escuelas normales en las ciudades más grandes del país hasta finales del siglo XIX. También en la Escuela Normal de Paraná se creó en 1886 el “Departamento Infantil”, dando inicio temprano a la formación de maestras para el Nivel Inicial.

Un segundo efecto de la creación de un sistema de escuelas normales en gran parte de América Latina fue la condensación de un tipo de saber -el conocimiento pedagógico- y la formación de un campo intelectual y académico especializado. Las escuelas normales se basaban en un tipo especial de saber que partía de la definición de que no alcanza con saber leer y escribir para enseñar, sino que había que conocer un método o norma de enseñanza.

Si bien la irradiación del saber pedagógico se inició en las escuelas normales, pronto tuvo eco en los ámbitos universitarios. En el contexto del auge del positivismo entre 1900 y 1910, muchos ensayistas incursionaron en el campo de la pedagogía y las ciencias de la educación. Esta legitimación de los estudios pedagógicos daría lugar, en la segunda mitad del siglo XX a la creación de Universidades Pedagógicas.

Un tercer efecto de la creación de escuelas normales fue el impulso que éstas produjeron en el proceso de escolarización en cada país. A medida que se formaban los sistemas educativos y se difundía la inclusión de la población en las escuelas primarias, era necesario contar con maestros que pudieran conducir la enseñanza. Para los responsables de los sistemas educativos, resultaba muy importante la posibilidad de que este cuerpo de enseñantes fuera formado regularmente, siguiera un método común y permitiera anticipar las demandas de expansión de los sistemas escolares, sobre todo de la educación primaria.

Este efecto se observa sobre todo en aquellos casos en los que la expansión del sistema

educativo fue muy acelerada por las circunstancias políticas. Por ejemplo, si bien en México la primera etapa de expansión de las escuelas normales se produjo sobre la base del método lancasteriano a mediados del siglo XIX, recién a partir de la Revolución Mexicana y la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1921) tomó impulso la educación destinada a los grupos campesinos y se crearon las escuelas normales rurales.

En cuanto a los docentes encargados de la educación secundaria, la historia de sus ámbitos de formación es distinta, ya que la trayectoria de las instituciones de educación preparatoria (escuelas secundarias, medias, preparatorias, bachilleratos, liceos, según sus distintas denominaciones) tendió a formar a sus propios docentes.

En Argentina, los profesores de los colegios nacionales (preparatorios de las élites para los estudios superiores) eran graduados universitarios, reconocidos intelectuales, políticos o escritores de la época, con conocimientos de su disciplina pero sin una formación pedagógica específica (PINKASZ, 1992, p. 65). Recién a inicios del siglo XX los estados provinciales crearon “institutos de profesorado” en sus capitales, instituciones que presentaban un formato institucional y pedagógico bastante parecido a los de las escuelas normales.

También las universidades formaron a profesores para la educación secundaria. Se crearon así los Profesorados de Enseñanza secundaria normal y Especial en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (1906) y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (1907).

El modelo conformado por las escuelas normales cambió a partir de las décadas de 1950 y 1960 con el auge de las teorías del planeamiento y los enfoques tecnocráticos en educación. Las tendencias internacionales indicaban la necesidad de prolongar la duración de los estudios de magisterio y en muchos países de América Latina se ensayaron cambios en la formación docente.

En la Argentina, en 1969, bajo un gobierno militar, se produjo un cambio sustancial en el esquema de formación normal de maestros para la escolaridad básica y el nivel inicial: un decreto estableció el pasaje de la formación de maestros y maestras al nivel superior. Para ser maestro fue

requisito poseer estudios medios completos y cursar los estudios superiores terciarios (de dos años y medios de duración) para obtener el título habilitante (DIKER y TERIGI, 1997).

Una tendencia semejante puede verse en varios países de la región, con la creación de institutos de nivel superior para la formación docente o bien la creación de carreras, facultades e incluso universidades dedicadas a la formación docente. Los casos más notables en este último sentido pueden ser la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (1957) y la Universidad Pedagógica Nacional de México (1978).

Estas dos alternativas a las escuelas normales (la formación universitaria o la creación de institutos no universitarios de nivel post-secundario) impulsaron el traslado de la formación docente al nivel superior en casi toda América Latina. Esta tendencia se consolidó hacia la década de 1990 en el marco de exigencias internacionales.

Estas tendencias tuvieron como consecuencia positiva una re-jerarquización de la formación docente, pero tendieron a aumentar la brecha entre la formación y el ámbito de desempeño profesional. En la Argentina, en 1987 se inició un proyecto que se llamó MEB (Maestros de Enseñanza Básica) dedicado al magisterio, que tenía como propósito central acortar la distancia que se había establecido entre la formación secundaria y la formación superior con el pasaje del magisterio a nivel terciario en la dictadura militar de 1969. Para ello el Proyecto MEB apelaba a una concepción diferente de relación teoría-práctica, con abundantes trabajos en las escuelas como parte de la formación. Experiencias de este tipo pueden encontrarse en los últimos 30 años en toda América Latina. Ponen en evidencia este dilema de una formación más extensa en años, con mayor prestigio y exigencias, pero también con una tendencia a separarse de las escuelas en las que deberán trabajar los maestros.

### **LAS IDENTIDADES DOCENTES COMO IDENTIDADES ESTATALES**

En el caso de América Latina es posible afirmar que el trabajo docente se constituyó en un tema de política pública medida que los Estados nacionales fueron asumiendo el proyecto escolarizador y tomando a su cargo la formación y

la regulación de la labor de maestros y maestras. A través de la normativa y de otros mecanismos, se procuraron poner en circulación discursos sobre la docencia que funcionarían como coordenadas y pautas respecto de su ejercicio.

Con inscripciones específicas en los casos argentino, brasileño, mexicano y uruguayo, es posible afirmar que el normalismo ha sido uno de los discursos pedagógicos más relevantes en la configuración del trabajo de enseñar. Articuló una serie de producciones de significado que impulsó la configuración de sentidos ligados a la docencia, que organizaron cómo los docentes se pensaron a sí mismos en su trabajo cotidiano. Al mismo tiempo, estos sujetos intervinieron en la construcción del campo pedagógico apropiándose de algunos de sus significados y reformulando otros, lo que lo tornó en un espacio altamente dinámico.

En América Latina, la construcción de identidades docentes como identidades estatales constituyó un pilar fundamental de la configuración de los procesos de regulación social que se tramaron en los proyectos escolarizadores que se proponían producir y poner en circulación reglas y pautas que apuntalaran el proyecto de construcción de sociedades modernas y el desarrollo capitalista (ALLIAUD, 1993). En este sentido, las dinámicas que estamos mencionando promovieron la circulación de representaciones asociadas a la consecución de intereses de los grupos dominantes (TENTI FANFANI, 1988).

En los países de la región, a lo largo del siglo XIX y principios del siglo XX el trabajo docente abandonó su carácter "libre" y espontáneo para ser incorporado a una serie de parámetros definidos y validados estatalmente (BIRGIN, 1999). Los docentes fueron convocados a desarrollar una misión civilizatoria que consistió en la difusión de pautas culturales propias de los sectores dominantes a través de una actividad prioritariamente vinculada a la moralización (ALLIAUD, 1993). Estos procesos también incluyeron la regulación de las emociones (PINEAU, 2007; SOUTHWELL y SERRA, 2009). La construcción de las identidades nacionales constituyó un organizador de las propias identidades docentes, dotándolas de sentido. En particular, en el caso de Argentina, Chile y Uruguay el trabajo de enseñar como trabajo estatal se dirigió a consolidar la integración de la población nativa y la asimilación

de los grupos inmigrantes europeos (OSSENBACH SAUTER, 1996).

Además de la idea de nación, la identidad docente fue configurada en otros países en el marco de proyectos políticos específicos y en relación con sujetos sociales particulares. En México, el gobierno de Lázaro Cárdenas concedió un papel central a los maestros federales en la transformación estructural que se aspiraba lograr en la sociedad y en la consolidación estatal (VAUGHAN, 1988). Los docentes fueron posicionados como agentes del cambio social y como impulsores de la luchas campesinas y sindicales contra los grupos terratenientes, siendo asociados a la posibilidad de extender la influencia del Estado y el proyecto del cardenismo a la totalidad del territorio mexicano (VAUGHAN, 2001).

Con sentidos diversos, asociados a las tradiciones político-culturales de cada uno de los países de la región, los maestros fueron convocados discursivamente a posicionarse en el lugar de funcionarios estatales, asumiendo los principios vinculados a la expansión de los Estados nacionales. Esta interpelación tenía inscripciones religiosas, aun cuando en varios países se procesara en la expansión de sistemas educativos que incluyeran instituciones no confesionales: ser docente era asociado a una actividad misional, de "conversión" de las poblaciones de niños y niñas con los que se desarrollaba la tarea cotidiana. En países como Argentina, Brasil, Chile y Uruguay se trataba de inculcar los patrones civilizatorios a los sujetos de modo tal de apuntalar la posibilidad de consolidación de una república moderna y pro-europea.

En estos países, la imagen de servidor público, que asumía como propias las expectativas e intereses estatales, limitó las posibilidades de legitimar científicamente la enseñanza y afianzó la burocratización del trabajo de enseñar (BIRGIN, 1999). De este modo, los maestros y profesores incorporaron las demandas de lealtad y heteronomía propias de los funcionarios públicos. Estos elementos se articularon con componentes morales, vocacionales y redentores, dando cuenta de complejas construcciones identitarias en los diversos países de la región. Además, estas producciones de significado implicaron la asunción de una presunta neutralidad político-ideológica en varios de los países analizados, que

se traducían en que los maestros desarrollaran su trabajo sin explicitar su adhesión a premisas político-partidarias, aun cuando éste se organizara en torno de la transmisión de pautas de los sectores en el poder para apuntalar su consolidación. Estas dinámicas impregnaron el *habitus* de los sujetos enseñantes en Argentina (BIRGIN, 1999), Brasil (ROSA, 2002; MARTÍNEZ DE SCHUELER y SOUTHWELL, 2008) y Uruguay (SOUTHWELL, 2006) y estructuraron el modo en que, en la región, las identidades docentes se configuraron como identidades estatales.

### SINDICATOS Y ASOCIACIONES DOCENTES

Frente a estas identidades que surgían de la interpelación del discurso público estatal, se constituyeron otras que a veces confrontaban con aquellas y otras veces las desplazaban. La historia de las organizaciones sindicales docentes en América Latina es compleja porque a la diversidad de casos nacionales se suma la sucesión y superposición de distinto tipo de luchas y formas de organización, y la heterogeneidad de las categorías laborales y profesionales que podrían ser comprendidas en los colectivos docentes (desde funcionarios intermedios, la burocracia educativa, hasta los maestros y maestras, pasando por profesores, directores, docentes de distintos niveles y tipos de instituciones, etc.)

Existen registros de muy tempranas formas de agremiación de maestros y profesores en pos de reclamos por el salario o las condiciones de trabajo. También es posible observar la formación de asociaciones o sindicatos que se apoyan en la conformación de colectivos docentes que disputan por la definición de las condiciones para el ejercicio de la profesión y la delimitación de un campo de saber experto que les pertenece, ya desde fines del siglo XIX.

Estas formas de organización dieron paso a partir de la década de 1920, a ligas o asociaciones inspiradas en marcos ideológicos o político-pedagógicos específicos: católicos en Brasil (PERIN VICENTINI y GENTA LUGLI, 2011), escolanovistas y nacionalistas en Argentina (GUTIERREZ, 2010), socialistas en México (ESPINOSA HERNANDEZ, 2006).

Más tarde, en la fase de los nacionalismos

populares que atravesaron los Estados latinoamericanos hubo iniciativas de creación de sindicatos docentes nacionales promovidos por los propios gobiernos, como forma de organizar a los colectivos docentes en una nueva fase de expansión de los sistemas educativos. Nació así el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en México en 1943 (LOYO, 2011) como resultado de la unificación de un conjunto de asociaciones y gremios preexistentes. También se creó la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) en 1948, tras la superación de la etapa de guerra civil que enfrentó a las facciones liberales y conservadoras (PULIDO CHAVES, 2011). En la Argentina se fundó la Unión de Docentes Argentinos (UDA) en 1953, bajo el impulso del gobierno peronista.

Un aspecto clave de la organización de estas asociaciones profesionales y sindicatos docentes es que el nivel de la organización responde generalmente al nivel del Estado en el que se ubica la titularidad de la relación laboral de los docentes. En el caso de Brasil, las organizaciones sindicales se conformaron a escala estadual, dado que los sistemas educativos se conformaron en ese nivel y que allí residía la titularidad de la relación laboral de los maestros (PERIN VICENTINI y GENTA LUGLI, 2011). En estos casos, más tarde se organizaron federaciones y confederaciones, es decir organizaciones sindicales de segundo y tercer grado, aunque las confrontaciones decisivas se mantuvieron en el nivel estadual. En el extremo contrario, en México el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) se organizó a escala nacional porque el gobierno federal era el que contrataba y pagaba los salarios a los maestros.

En el caso de Brasil, la conformación de organizaciones sindicales docentes de escala nacional se produjo en 1960, con la puesta en marcha de la Confederação dos Professores Primários em Educação (CPPB). En la Argentina, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) se fundó en 1973, a partir de la reunión de una serie de sindicatos de escala local y provincial y con una identidad que rompía con el modelo de sindicatos encuadrados en la Confederación General del Trabajo (CGT).

Esto permite identificar una tercera fase de la organización de los sindicatos docentes que se

produjo en la confrontación con las estructuras estatales (como en el caso de Brasil) y en relación con las organizaciones sindicales previas (como en el caso de Argentina).

Estas tres fases (las organizaciones con base en orientaciones ideológicas definidas de las décadas de 1920 y 1930, las organizaciones estatales-corporativas del nacionalismo popular de las décadas de 1930 a 1950 y las organizaciones combativas de las décadas de 1960 y 1970) explican algunas de las características centrales de los sindicatos docentes latinoamericanos.

Otro de los aspectos importantes de la estructuración histórica de estas organizaciones tiene que ver con la relación que presentan los colectivos docentes con el Estado en cada país. Las relaciones de virtual co-gobierno que sostuvo el SNTE mexicano entre las décadas de 1970 y 1990 contrastan profundamente con las estrategias confrontativas desarrolladas por la CTERA en la post-dictadura argentina a partir de 1983.

El caso que se distancia del resto de las experiencias nacionales es el de Chile. En Chile las formas de organización sindical previas al golpe de 1973 difieren radicalmente de la organización posterior a la dictadura. Esto se debe tanto a la incidencia política del propio gobierno dictatorial en la destrucción y reestructuración de las organizaciones colectivas de maestros como a la reforma profunda del sistema educativo en general.

La unidad magisterial nacional se produjo en 1970, con la conformación del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) bajo el impulso del gobierno de Salvador Allende. Tras el golpe de 1973 el SUTE fue disuelto y al año siguiente, la dictadura de Pinochet fundó el Colegio de Profesores, bajo el modelo de una asociación profesional (no un sindicato) para lograr una colaboración explícita de una organización de docentes en el proceso de reforma educativa que se produjo en la década de 1980, que implicó la municipalización y la subvención a la educación privada (ASSAEL e INZUNZA, 2007).

En 1985, otra organización magisterial que se había conformado como alternativa al Colegio de Profesores decidió su disolución y la participación en las elecciones internas para disputar por la conducción de la asociación. Esto cambió el carácter del Colegio de Profesores que, aún cuando formalmente constituía una asociación

profesional, desarrolló acciones reivindicativas y comenzó a tomar distancia -hasta confrontar- con el gobierno de Pinochet.

En síntesis, las formas de organización de los colectivos docentes atravesaron una serie de fases que permiten reconocer tendencias a lo largo de América Latina. La fase que caracterizó a las primeras décadas del siglo XX correspondió a dos orientaciones diferenciadas: por un lado, la organización de los colectivos docentes en torno de la disputa por la posesión de un saber experto legitimado socialmente (con fuerte incidencia de la tradición normalista) y por el otro el acercamiento de los colectivos docentes a otras luchas de trabajadores bajo la inspiración de grupos socialistas, anarquistas y más tarde comunistas.

La fase siguiente se caracterizó por la reacción nacionalista y escolanovista. Se produjo el nacimiento de organizaciones que aglutinaban a los maestros en torno de las inspiraciones ideológicas de cuño fascista y corporativista, o bien como organizaciones profesionales que buscaban renovar la docencia desde la perspectiva del activismo pedagógico. Esta fase que fue típica de la década de 1930 no llegó a dar lugar a la formación de grandes organizaciones de docentes, pero reveló la existencia de colectivos con capacidad de movilización y cohesión ideológica.

La fase de los nacionalismos populares, que llegó a su apogeo en Argentina, Brasil y México alrededor de las décadas de 1940 y 1950, dio origen a las primeras organizaciones sindicales de alcance nacional. La más importante de éstas es el SNTE mexicano (1943), aunque también se fundó la UDA en la Argentina (1953) y el varguismo brasileño impulsó la agremiación de docentes como trabajadores.

En los países con una dispersión de las relaciones laborales docentes (es decir, donde la titularidad de la relación laboral se encontraba en niveles subnacionales como provincias o estados), la década de 1960 y 1970 se caracterizó por la conformación de federaciones y confederaciones, es decir por el agrupamiento de sindicatos locales y provinciales (tal el caso de la CPPB en Brasil en 1960 y de CTERA en Argentina en 1973).

Las dictaduras y gobiernos autoritarios que se sucedieron en América Latina desde mediados de la década de 1960 hasta fines de la década de 1980 produjeron una reconfiguración del mapa de organizaciones sindicales docentes. En algunos

casos, la fuerte relación corporativa entre sindicato y Estado dio lugar a una complicidad de la cúpula sindical con las políticas autoritarias y el surgimiento de una disidencia en la base sindical (tal el caso de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación – CNTE – de México). En otros casos, las dictaduras disolvieron las organizaciones sindicales preexistentes y crearon asociaciones nuevas (como en el caso de Chile con el Colegio de Profesores). Y en otros casos, se suspendió la actividad sindical y sólo se recuperó bajo la forma de la reactivación de los mismos sindicatos una vez finalizada la dictadura (como en el caso de CTERA en Argentina).

La última fase caracteriza la etapa de las reformas educativas neoliberales y vuelve a transformar el conjunto de relaciones entre sindicatos y Estado así como las formas que adoptan las reivindicaciones, prácticas de lucha y estrategias de organización de estos colectivos.

### **RESISTENCIAS DOCENTES A LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES**

A continuación se analizan algunos de los modos en que se interpeló a los docentes como profesionales en el contexto latinoamericano desde el inicio de los procesos de reforma comenzados en la década de 1980 y 1990, señalando las tensiones que se produjeron entre las diferentes enunciaciones y significados en disputa.

A primera vista, las últimas reformas del siglo XX revelaron una identidad común en los propósitos, principios y sincronía de sus planteos, y también en el discurso que las posibilitó. Esta generalización se constituyó sobre un consenso ideológico (Estado mínimo, focalización, competitividad, etc.) que desdibujó la manera en que habían sido pensados los sistemas educativos nacionales. Sin embargo, también existieron rasgos distintivos de los aspectos a los que se hace referencia a través de las políticas docentes.

La noción de “profesionalización docente” fue el significante mediante el cual se interpeló a los docentes en el marco de las reformas educativas. La profesionalización fue un significante en disputa, que involucró a distintos sujetos confrontando por unir esa noción amplia con significaciones particulares.

Los movimientos de reforma establecieron

estrategias de regulación que produjeron cambios sustanciales en diversos ámbitos de los sistemas educativos, tales como el trabajo de los profesores y el contenido de su formación donde las estrategias de regulación supusieron la incorporación de una retórica sobre la profesionalización de la docencia (POPKEWITZ y PEREYRA, 1994). La utilización del término “profesional” daba cuenta de un estilo de razonamiento y modo de presentación que lo construían al docente como sujeto portador de ciertas cualidades y disposiciones. Como otros conceptos, el de profesionalización no tiene un significado fijo, sino que es construido discursivamente en contextos históricos institucionales precisos (POPKEWITZ, 1995). Los organismos internacionales adquirieron una notable importancia en el acompañamiento de las reformas educativas a través del financiamiento de programas para su implementación o del asesoramiento a los países de la región. La fuerte incidencia de estos organismos se expresó en numerosas declaraciones que mostraron sus posiciones. Si a principios de la década de 1990 era fuerte el énfasis en el papel que podía jugar la educación en la consolidación de la democracia y en los procesos de integración regional, hacia fines de la década emergió un término que cristalizaba el nuevo contexto que vivía el docente: “la sociedad del conocimiento” como un escenario de demandas viejas y nuevas.

Por un lado persistía el planteo por que el sistema no se ocupara sólo de la formación sino también en la actualización, a la vez que continuara mejorando los niveles de calidad y de equidad. Por otro lado, el discurso se dirigía no sólo a las condiciones sistémicas sino individuales. Se apelaba ahora al compromiso del maestro, que debía estar atento a las necesidades de cada uno de sus alumnos.

Una panorámica sobre las declaraciones en esa década pone en evidencia que en lugar de sucederse escenarios y demandas al maestro, las nuevas cuestiones se sumaban a las viejas deudas. Así convivieron sedimentos del discurso desarrollista y tecnocrático de la década de 1960 y de la instauración o consolidación de la democracia de la década de 1980, con la incorporación activa en la sociedad del conocimiento de la década de 1990.

Investigaciones sobre las políticas de formación docente y las prácticas pedagógicas

cotidianas señalaron que las reformas vigentes en América Latina, coexistieron con el deterioro del estatus social y económico y con la precarización de la profesión docente. Algunos autores señalan incluso la existencia de un acentuado proceso de “desprofesionalización” (LÜDKE, 2003).

En ese contexto, la década de 1990 y el comienzo del nuevo siglo fueron escenario de fuerte conflictividad y resistencia. Los sindicatos docentes se posicionaron en torno a las políticas de diversas maneras, atravesadas por sus propias tradiciones, su mayor o menor continuidad entre las dirigencias partidarias y sindicales, su participación política e injerencia en el gobierno educativo, autonomía en la negociación corporativa y respecto a la tutela del Estado, entre otros aspectos. Otro rasgo significativo fue el carácter centralizado o desconcentrado de cada una de las organizaciones y los modos en que los sindicatos docentes fueron interpelados por nuevas demandas e intereses de la sociedad civil.

En Guatemala durante la década de 1990 las instituciones de financiamiento internacionales plantearon la necesidad de implementar mecanismos de evaluación de la tarea docente como una forma de asignación de incentivos monetarios y de ligar los ingresos a la productividad. Por otro lado, la sociedad civil - principalmente los pueblos indígenas- bogaron por políticas, instituciones y programas públicos adecuados a la realidad multilingüe y pluricultural. Luego de finalizados largos años de conflictos armados internos, sucesiones de gobiernos de facto e inestabilidad económica, la firma de los Acuerdos de Paz renovó el compromiso por una reforma educativa caracterizada por la amplia participación de la sociedad guatemalteca.

Hasta el año 2003 un importante grupo de demandas efectuadas por el Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala (STEG), se ubicaban en el ámbito de la dignificación del trabajo de los docentes, solicitando que la Comisión Consultiva de Reforma Educativa incluyera estos aspectos en su agenda concentrada en torno a una Convención Colectiva de Trabajo, aún pendiente. En el caso guatemalteco, los debates y las disputas se concentraron en lograr una cierta unidad entre el movimiento magisterial y por mejorar las condiciones laborales y la solución de problemas educativos estructurales. El gobierno desarrolló

una posición sobre la profesionalización docente que buscó establecer una política de incentivos salariales atados a la variable de la productividad; sin embargo, la confrontación establecida por la fuerza sindical en ese terreno implicó volver a discutir esas condiciones presentadas en torno al significativo profesionalización y articularlas con otras demandas. Así, la propuesta inicial del gobierno se modificó desde una propuesta de incentivos a un incremento salarial generalizado, pero no logró incidir en la posición hegemónica estatal, articulando la noción de profesionalización con otros sentidos centrales para su agenda.

Un caso distinto es el de Costa Rica donde, en el marco de procesos de reforma orientados a la modernización del Estado y de la economía, las funciones del Ministerio de Educación se centraron en la evaluación y la calidad para dar seguimiento a la evolución de la educación general y a su impacto económico y social. A partir de 1994 se elaboraron planes nacionales con incidencia directa en las políticas docentes, como el Plan de 1998-2002 que incluía el tema en el capítulo titulado “Educación de excelencia para todos”. Este Plan articulaba el significativo “profesionalización” a la excelencia, entendida como el ejercicio individual actualizado, exitoso y de calidad. La fuerza sindical docente formó parte de las tratativas ligadas a la aprobación de ese Plan y su incidencia quedó plasmada en la explicitación de algunos propósitos, como el siguiente: “La búsqueda de excelencia. Programa de dignificación para el docente que incluye remuneración e incentivos laborales, becas y capacitación, instalaciones y material didáctico adecuado y una nueva ley de pensiones”. La presencia del posicionamiento sindical logró introducir condiciones laborales en la consideración de la profesionalización que lograba un desplazamiento de sentido importante desde la “excelencia” hacia la “dignificación”.

En el caso mexicano puede recopilarse una larga historia de interacción, luchas en intercambios entre el SNTE y la SEP por profesionalizar la docencia disputando los sentidos y las formas de los procesos de profesionalización. Los procesos de reforma incluyeron políticas docentes enmarcadas dentro de las políticas de “modernización sin Estado” (SOUTHWELL, 2003) y de las recomendaciones para la región provenientes de organismos

internacionales. Los procesos de descentralización del sistema educativo mexicano (1992) no han afectado prácticamente a la tradición de sindicato nacional único, a pesar de los movimientos disidentes intrasindicales, sobre todo porque la titularidad de la relación laboral docente se ha mantenido en el nivel federal. Al interior del propio sindicato ha habido posiciones en contra de los procesos de transformación educativa que se vienen realizando en México (LOYO, 2010).

Respecto a las disputas en torno al significativo profesionalización en la década de 1990 la resistencia proveniente de sectores internos del SNTE se posicionó en torno a proteger la escuela pública (STREET, 2002), como un modo de detener la pérdida de sus derechos como trabajadores, pero ello no ha impedido la paulatina instalación de mecanismos tecnocráticos en las escuelas, ni tampoco la apropiación acrítica de los componentes ideológicos de la educación al servicio del mercado. El SNTE asimiló el discurso neoliberal de los procesos de reforma, lo que se vio reflejado en el acompañamiento de las decisiones emanadas de los programas gubernamentales en términos de políticas docentes. De allí que su injerencia en las decisiones sobre las mismas sólo se limitó a la conformación de las comisiones mixtas de las que se componen los diferentes órganos de evaluación y supervisión del trabajo docente (el caso paradigmático es el de la Carrera Magisterial).

En Argentina, la fuerza sindical más importante (CTERA) mantuvo una posición de confrontación contra los procesos de reforma en la década de 1990. Entre las acciones realizadas se destaca el bloqueo del “Proyecto de Profesionalización Docente” que suponía una mejora salarial de los docentes condicionada a la reforma del Estatuto y las condiciones de trabajo. Los dirigentes sindicales se opusieron a este proyecto elaborado por las autoridades educativas nacionales, en tanto era visto como un programa de ajuste y flexibilización laboral para el sector. Diferentes análisis desarrollados por la CTERA afirmaron la necesidad de contar con nuevas formas de profesionalización de la docencia, ligadas tanto a los reclamos por sus derechos laborales como a la necesidad de otorgar protagonismo a los docentes en la definición de las propuestas pedagógicas. Según ellos, la conciencia del docente-funcionario del Estado debía dar paso a una que le permita involucrarse

en los procesos de toma de decisión que considere los saberes generados en la práctica cotidiana. Su participación en la contienda en torno al significativo “profesionalización” ha marcado la importancia de incluir propuestas que atendieran a proyectos colectivos de trabajo y no que intentaran evaluar los resultados del desempeño individual de los docentes y responsabilizarlos por los resultados obtenidos. La calificación profesional debería incluir una reforma en la formación inicial y en la capacitación, así como también un salario que les permita mayor tiempo de dedicación a la tarea de enseñar.

En síntesis, hasta la segunda mitad del siglo XX los sindicatos no habían tomado la noción de “profesionalización” como un punto central de sus argumentos. Inversamente, los debates producidos en torno a este tópico habían sido mayoritariamente resistidos por las organizaciones gremiales contraponiendo la necesidad de revisión y mejoramiento de las condiciones laborales, el deterioro del salario y –en general- la inversión estatal en educación, más que una agenda “profesionalizante” en torno a cuestiones como la autonomía, la responsabilidad por los resultados y la competitividad.

Sin embargo, en la transición hacia el nuevo siglo las organizaciones sindicales se vieron en la necesidad, o eligieron disputar –más que resistir- por los sentidos que encierra tal noción. Estas experiencias se relacionan también con las capacidades de las organizaciones gremiales (aunque con diferencias entre los casos) con importante presencia en la agenda de discusión lo que configuró una voz significativa y contraponer una posición a la de otras agencias.

## CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo hemos presentado el estado actual de las principales discusiones en torno de los docentes como objeto de estudio, señalando las complejidades de la construcción de una mirada de conjunto en perspectiva histórica en el caso latinoamericano.

Como hemos intentado mostrar, la complejidad del trabajo docente no puede ser puesta en evidencia y analizada si no se consideran las opciones, saberes, tradiciones y perspectivas históricas que fundamentan la diversidad de prácticas, de haceres ordinarios, de apropiaciones y usos de los dispositivos

pedagógicos y de los materiales escolares (TARDIF, 2004). Inventariar prácticas y haceres ordinarios nos puede permitir “hablar de la escuela en la escuela, para que se pueda decir, ver, narrar, interrogar y pensar el trabajo ordinario de los docentes” (CHARTIER, 2000: 168). La formación y el ejercicio de la docencia exigen reflexión teórica y perspectiva histórica, procesual y permanente, y es por ello que una mirada retrospectiva y regional, como la que hemos intentando desplegar aquí, podría contribuir a desarrollar mejores comprensiones sobre el presente y la prospectiva del trabajo de enseñar.

Como vimos, los debates en torno a la constitución y formación de los cuerpos docentes en América Latina se extendieron a lo largo de dos siglos, reconociéndose en ellos especificidades locales y problemas comunes que los atravesaron. Entre estos últimos, podríamos señalar que, a fines del siglo XIX, las reformas educativas apuntaron a la necesidad de calificar y estatalizar la formación de profesores para todos los niveles de enseñanza en estrecha vinculación con la ampliación del acceso a la instrucción formal y la consolidación del derecho a la educación. Estos procesos tuvieron inscripciones particulares en virtud de las matrices socioeducativas sobre las que fueron organizados y desarrollados, y -como hemos intentado mostrar- no estuvieron exentos de debates y conflictos a lo largo del siglo XX. Hacia principios del siglo XXI, observamos la permanencia de representaciones en lucha y disputas en torno a los significados del trabajo docente y de las políticas de formación de profesores en América Latina.

En este sentido, las disputas acerca de lo profesional a fines del siglo XX fueron también herederas de los sentidos que habían sido otorgados al docente tanto en la fase inicial de instauración de la escolarización pública en América Latina (últimas décadas del siglo XIX y primera mitad del siglo XX) como en la fase posterior a la expansión educativa. Como en toda lectura del pasado, en esta herencia lo previo es interpretado a partir de los códigos del presente. Así, en las expresiones recientes, cuando nuevos sentidos son otorgados a la labor docente, persisten recreadas tanto la visión del maestro-sacerdote-apóstol como la del maestro-trabajador sindicalizado.

Este trabajo procuró una aproximación histórica a la construcción de la formación y profesionalización docente en América Latina a partir de algunos ejes que podrían contribuir a su problematización. Por ello, hemos considerado a los modelos e instituciones de formación docente, la configuración de identidades docentes como identidades estatales, el posicionamiento de los sindicatos y asociaciones docentes en el campo pedagógico, y el despliegue de resistencias docentes a las políticas neoliberales, como modo de explorar cómo estos sujetos disputaron las implementaciones y producciones de significado en torno de su labor. A partir de estos ejes, el artículo expuso la relevancia del debate respecto de la necesidad y viabilidad de la construcción de una historia "latinoamericana" de los docentes en América Latina, que analice críticamente sus principales tradiciones y problemas y que sea capaz de imaginar desafíos y utopías para el trabajo de enseñar en la región.

## Referências

- ALLIAUD, Andrea. **Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino**. Buenos Aires: Granica, 2007.
- ALVES DURAES, Sarah Jane. Aprender a ser maestro/a en las escuelas normales de Brasil y España en los ochocientos. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel, 2009.
- ALVES GARCIA, María Manuela; MOREIRA HYPOLITO, Álvaro; SANTOS VIEIRA, Jarvas. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, jan./abr. 2005. p. 45-56.
- ARRIAGA LEMUS, María de la Luz Blanca. **Impacto público de las luchas magisteriales en México (1979 – 2000)**. Tesis de Maestría en Ciencias Políticas. UNAM, 2002.
- ASSAEL, Jenny; INZUNZA, Jorge. **La actuación del Colegio de Profesores en Chile**. Chile: Laboratorio de Políticas Públicas, 2007.
- COX, Cristian; GYSLING, Jacqueline. **La formación del profesorado en Chile, 1842-1987**. CIDE, 1990.
- ESPINOSA HERNÁNDEZ, Armando René. **La institucionalización de la escuela rural mexicana y la sindicalización del magisterio en San Luis Potosí, 1921 – 1943**. Tesis de Maestría en Historia. El Colegio de San Luis, 2006.
- GINDIN, Julián. **Por nós mesmos. As práticas sindicais dos professores públicos na Argentina, no Brasil e no México**. Tesis de Doctorado. Universidad del Estado de Rio de Janeiro, 2011.
- GUTIERREZ, Gonzalo. Sindicatos docentes – educación y política en la provincia de Córdoba. 1930 – 1960. In: ROITEMBURD, Silvia; ABRATTE, Juan Pablo (comps.) **Historia de la Educación en la Argentina**. Córdoba: Editorial Brujas, 2010, p. 211-232.
- GVIRTZ, Silvina. **Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945 – 1955)**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1991.
- LOYO, Aurora. El sindicato mexicano. Un caso de excepción. In: DAL ROSSO, Sadi (org.) **Associativismo e Sindicalismo em Educação. Organizacao e lutas**. Brasilia: Paralelo 15, 2011. [s/d]
- \_\_\_\_\_. Los pactos como estrategia sindical: el caso del SNTE. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DA REDE DE PESQUISADORES SOBRE ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DOS TRABALHADORES EM EDUCACAO. Rio de Janeiro, 2010.
- MARTINEZ DE SCHUELER, Alessandra Frota; SOUTHWELL, Myriam. Formacao do Estado Nacional e constituicao de corpos docentes (1820 – 2000): profissionalizacao da docencia no Brasil em na Argentina em perspectiva comparada. In: VIDAL, Diana; ASCOLANI, Adrián. **Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educacao (1820 – 2000)**. Sao Paulo: Cortez, 2009. p. 147-188.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. *Educ. Soc.* [online], vol.28, n.99, 2007. p. 377-399.
- FERREIRA Jr., Amarilio. Movimento dos professores e organizacoes de esquerda durante a ditadura militar. In: DAL ROSSO, Sadi (org.) **Associativismo e Sindicalismo em Educação. Organizacao e lutas**. Brasilia: Paralelo 15, 2011. [s/d]
- NEWLAND, Carlos. La educación elemental en Hispanoamérica: Desde la Independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales. In: **The Hispanic American Historical Review**, Vol. 71, N° 2, Mayo de 1991. [s/d]
- PALAMIDESSI, Mariano; LEGARRALDE, Martín. **Sindicalismo docente, gobiernos y reformas educativas en América Latina y el Caribe: condiciones para el diálogo**. BID, 2006.
- PERIN VICENTINI, Paula; GENTA LUGLI, Rosario. Associativismo docente no Brasil: configuracoes e estratégias de legitimacao do final do século XIX á década de 1970. In: DAL ROSSO, Sadi (org.) **Associativismo e Sindicalismo em Educação**.

**Organizacao e lutas.** Brasília: Paralelo 15, 2011. [s/d]

POPKEWITZ, Thomas; PEREYRA, Miguel Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa. In: POPKEWITZ, Thomas (Comp.) **Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado.** Barcelona: Pomares-Corredor, 1994. p. 15-91.

POPKEWITZ, Thomas. La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente. **Propuesta Educativa**, año 6, nº 13. Buenos Aires: FLACSO, 1995. p. 30-42.

PULIDO CHAVES, Orlando. El sindicalismo docente en Colombia y la Federación Colombiana de Educadores (FECODE). In: DAL ROSSO, Sadi (org.) **Associativismo e Sindicalismo em Educacao. Organizacao e lutas.** Brasília: Paralelo 15, 2011. [s/d]

SOUTHWELL, Myriam. Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955 – 1976). In: PUIGGRÓS, Adriana (dir.) **Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955 – 1983).** Buenos Aires: Galerna, 1997. p. 105-155.

SOUTHWELL, Myriam. El emperador está desnudo. Política, educación y modernización en los '90s. In: VV.AA. **Lo que queda de la escuela.** Rosario: Laborde Editor, 2003. p. 111-124.

\_\_\_\_\_. Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. In: YUNI José (Comp.) **Formación docente. Complejidad y Ausencias.** Catamarca: Encuentro Grupo Editor, 2009. p. 169-199.

SOUTHWELL, Myriam; SERRA, Serra. Pedagogía, moral y cultura popular: la escuela argentina frente al cine en las primeras décadas del siglo XX. **Revista Domínios da Imagem**, Departamento de História, Universidade Estadual de Londrina (Brasil), año II, Nro. 4, mayo de 2009. p. 81-92.

SOUTHWELL, Myriam. **Palabra maestra. Una historia del trabajo docente y la escuela argentina.** 2012 (En preparación).

VAUGHAN, Mary Kay. **La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930 – 1940.** México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

YAGENOVA, Simona Violetta. **Los maestros y la Revolución de Octubre (1944 – 1954). Una recuperación de la memoria histórica del Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala (STEG).** Guatemala: Editorial de Ciencias Sociales, 2006.

