

La tradición sindical y la explicación de las prácticas sindicales. Conclusiones de una comparación internacional sobre los docentes del sector público

Julián Gindin

INTRODUCCIÓN

El diseño de investigación dominante en los estudios del trabajo, particularmente cuando se trata de tesis y disertaciones de postgrado, es el estudio de caso con fuentes primarias. Esta producción ha posibilitado la construcción y sistematización de una masa significativa de material empírico, ha mostrado los límites de algunos argumentos explicativos, ha ilustrado la potencialidad de distintas formulaciones teóricas, ha dado visibilidad a fenómenos desconsiderados y ha contribuido a formular generalizaciones empíricas.

La comparación sistemática en coordenadas espacio-temporales amplias, diferentemente, no es una estrategia metodológica frecuente. Pero se trata de un camino fecundo. Un camino abierto, en América Latina y de distintas maneras, por trabajos como los de Collier y Collier (1991), Murillo (2001), Cardoso (2004) y Bensusán (2006). El presente artículo pretende transitarlo al tratar de los docentes del sector público en Argentina, Brasil y México a lo largo del siglo XX. Retomo, de esta manera, una parte de mi tesis de doctorado con el objetivo de mostrar cómo la tradición sindical contribuye a explicar las prácticas colectivas de los trabajadores¹.

El estado del arte sobre sindicalismo docente impide justificar rigurosamente la elección de Argentina, Brasil y México como casos latinoamericanos. Para hacerlo sería necesario tener un conocimiento relativamente profundo del sindicalismo docente en América Latina, y mostrar con algún criterio consistente que constituye una unidad diferenciada de las experiencias reivindicativas y asociativas del gremio en otras partes del globo. Pero no tenemos lo primero ni podemos hacer lo segundo². La elección de Argentina, Brasil y México obedece a un motivo bastante pragmático: son países donde el sindicalismo docente ha sido objeto de numerosos estudios empíricos, y éstos fueron la base de la investigación que en este artículo se retoma parcialmente.

La preocupación acerca de las transformaciones históricas en las acciones colectivas docentes es relativamente común, tanto en la bibliografía especializada como en los propios sindicatos. Sin embargo, no hay una caracterización, basada en investigaciones que consideren diferentes países, acerca de qué elementos definen la transformación cualitativa (o las transformaciones cualitativas) en las prácticas sindicales docentes. Para dar un paso en esa dirección, ya avanzado el proceso de investigación, construí la categoría sindicalismo docente de base. El sindicalismo docente de base se define por la gravitación de la base de trabajadores en las organizaciones gremiales, la consolidación de las reivindicaciones laborales como eje de actividad de las entidades docentes y la legitimidad de la confrontación abierta y colectiva (particularmente mediante huelgas) con los gobiernos.

El surgimiento, la afirmación y la consolidación del sindicalismo docente de base es el proceso que, con los retrocesos parciales y las particularidades que cabría esperar, está por detrás de las transformaciones en las prácticas sindicales de los docentes de Argentina, Brasil y México a lo largo del siglo XX. En Gindin (2011) me propuse investigar por qué el sindicalismo docente de base surgió, se afirmó y se consolidó, y cómo se explican sus particularidades nacionales. En este artículo presento específicamente cómo opera la tradición sindical en ese marco explicativo.

EL MARCO ANALÍTICO Y LA METODOLOGÍA

Las prácticas sindicales pueden ser definidas, en un sentido amplio, como prácticas colectivas por las cuales un grupo de asalariados se relaciona con sus empleadores que definen las condiciones de empleo y trabajo o con el Estado actor que interviene o puede intervenir en la rela-

ción asalariada. En el caso de los docentes públicos, los empleadores han sido diferentes instancias gubernamentales (gobiernos nacionales, provinciales/estadales y/o municipales). A partir de esta definición, construí un marco analítico para explicar las prácticas sindicales docentes que facilite investigar tanto sus diferencias diacrónicas (relativas a los cambios históricos en las prácticas sindicales dentro de un mismo país), como sincrónicas (para tratar de las divergencias nacionales).

Las prácticas sindicales docentes están estructuradas por las características del cuerpo de docentes y sus condiciones de existencia. Esto significa que la acción sindical no es libre, que determinantes de otra índole le colocan límites y la orientan en determinado sentido. Siete son los elementos estructurantes de las prácticas sindicales: relación política con el Estado, expansión y desarrollo del sistema educativo, realidad de los locales de trabajo, trabajo y empleo docente, reclutamiento de los docentes, género de los integrantes del gremio e imagen social de la escuela pública y del magisterio³.

Entre los elementos estructurantes de las prácticas sindicales y el objeto de estudio (las mismas prácticas sindicales) se encuentra la acción histórica del gremio, que es el elemento relativamente creativo y el campo en el cual operan lo que llamo mediaciones. Las mediaciones son el tipo de organización del gremio, la acción gubernamental frente a la actividad reivindicativa y asociativa de los trabajadores, y la tradición sindical.

La relevancia de la tradición como clave explicativa de la vida sindical es reconocida por una parte significativa de quienes investigan el mundo del trabajo⁴. Puede ser definida como los sentidos y valores dominantes en las prácticas sindicales; lo que los trabajadores consideran qué debe hacerse, cómo y por qué. Estos sentidos y valores nunca son homogéneos y, por eso, puede hablarse de la tradición sindical de diferentes gremios, de diferentes regiones dentro de un mismo país o, inclusive, de la tradición de fábricas o de otros locales de trabajo. Esa tradición se encuentra estrechamente asociada a los sentidos que circulan en la sociedad y, particularmente, a la experiencia política de los trabajadores. En ese sentido, la tradición sindical es una concretización de la cultura de la clase trabajadora. Es también, parcialmente, una herencia de situaciones anteriores, porque los trabajadores deciden qué hacer en función sea reproduciendo o negando de lo que han hecho o piensan que han hecho en situaciones análogas.

Cuadro 1
Prácticas Sindicales Docentes: Elementos
Estructurantes y Mediaciones

Elementos Estructurantes	Mediaciones	Objeto de Investigación
<ul style="list-style-type: none"> • Relación política con el Estado • Expansión y desarrollo del sistema educativo • Locales de trabajo (localización, concentración del empleo) • Trabajo y empleo docente • Reclutamiento de los docentes • Género de los integrantes del gremio • Imagen social de la escuela pública y del magisterio 	<ul style="list-style-type: none"> • Tradición sindical • Organización del gremio • Política estatal frente a la acción reivindicativa y asociativa del gremio 	<p>Prácticas sindicales docentes</p>

La categoría sindicalismo docente de base, que pretende captar las transformaciones fundamentales en las prácticas sindicales docentes en el siglo XX, tiene dos componentes. En primer lugar, la gravitación de la base del gremio en las entidades docentes. Efectivamente, una de las principales transformaciones en las prácticas sindicales docentes a lo largo del siglo XX es que la acción sindical se basa en una red de líderes de base; en otras palabras, que la base del gremio tiene un poder inédito en las organizaciones que pretenden representarla. En segundo lugar, la consolidación de un perfil laboral en las organizaciones gremiales y la legitimación, entre los propios trabajadores, de la confrontación abierta y colectiva como forma de presión sobre los gobiernos. Estos dos componentes son, como muestran las investigaciones históricas, solidarios. El problema abordado en Gindin (2011) fue porqué a lo largo del siglo XX el sindicalismo docente de base surgió, se afirmó y se consolidó, y cómo se explican las particularidades nacionales de este proceso.

La explicación de cualquier diferencia social implica una comparación. Supone que existen elementos comunes y que las diferencias no son aleatorias. Esto vale tanto para comparar distintos casos, como para

comparar el mismo sistema en otro periodo. En este sentido, el método comparativo puede ser utilizado en análisis diacrónicos⁵.

Las investigaciones sociológicas comparativas, si bien comparten algunos supuestos teóricos y epistemológicos, presentan una gran diversidad de abordajes. Una posibilidad abierta a los estudios histórico-comparativos es la utilización simultánea, en la misma investigación, del método de semejanzas (que supone el estudio de casos que muestran grandes diferencias, pero coinciden en la variable dependiente) y del método de las diferencias (según el cual se consideran casos similares que difieren en la variable dependiente). Esta estrategia metodológica, si es utilizada rígidamente, es difícil de contemporizar con concepciones tan importantes para la investigación sociológica como las de causalidad múltiple, codeterminación y totalidad. De cualquier manera, tiene una gran fuerza heurística si se la usa con flexibilidad y contextualizadamente. Porque permite determinar cómo diferentes combinaciones de elementos tienen un significado causalmente equivalente, y cómo elementos causales comunes pueden operar en direcciones opuestas (Ragin, 1987).

La estrategia analítica de realzar las semejanzas posibilita identificar, en los diferentes casos, coyunturas críticas que son, en el contexto del estudio, equivalentes. En estas coyunturas se establecen en el fenómeno estudiado características que tienden a reproducirse. Esta tendencia es la dependencia de trayectoria. Las prácticas sindicales docentes, el objeto de estudio, no permanecen invariables entre una coyuntura y otra. Pero los legados de estas coyunturas son la clave explicativa dominante de las prácticas sindicales, en determinado contexto social y político, por un período más o menos extenso de tiempo⁶. La tradición sindical es uno de los mecanismos que permite entender la dependencia de trayectoria. En otras palabras: la tradición sindical permite entender por qué, en determinados contextos políticos, sociales y educativos, los legados de las coyunturas críticas se proyectan en la historia de las prácticas sindicales docentes⁷.

La reconstrucción histórica⁸ de las prácticas sindicales docentes permitió identificar tres coyunturas críticas que, de diferentes maneras, las modificaron cualitativamente. Éstas son la generalización de la organización gremial, la implantación del sindicalismo en la base del gremio y la consolidación del sindicalismo docente de base. Conforme fue subrayado, la comparación sociológica estimula este tipo de operaciones porque exige enfatizar las continuidades y los paralelismos y jerarquizar las rupturas y las diferencias.

En la primera coyuntura crítica se generaliza la existencia de asociaciones docentes. Independientemente de la representatividad de estas entidades, o de su capacidad para desarrollar acciones colectivas, su existencia cambia definitivamente las prácticas sindicales. A partir de ese momento existen organizaciones que pretenden ser actores colectivos, y hay una tendencia lógica a que éstas canalicen las prácticas sindicales.

La segunda coyuntura crítica es la implantación de las organizaciones en la base del gremio. Ésta es solidaria de los procesos de movilización con reivindicaciones laborales, porque fue con grandes movilizaciones que entidades tradicionales, o nuevas, lograron implantarse en la base. La elección de representantes de base es siempre un fiel indicador de este cambio cualitativo en la relación entre la base docente y las organizaciones o movimientos que pretenden representarla. En ocasiones, también se expresa en la extensión hacia el interior de los estados o provincias de organizaciones con sede en las capitales, o en la federación de entidades locales preexistentes. La coordinación con trabajadores de otras ciudades que tienen el mismo empleador es una necesidad imperiosa para quienes pretenden negociar desde posiciones de fuerza con los gobiernos.

La tercera coyuntura crítica es la consolidación del sindicalismo docente de base. El cambio cualitativo reside en que la gravitación de la base en las organizaciones de docentes y las demandas eminentemente laborales que aparecen en los procesos de implantación, se afirman definitivamente como características del sindicalismo docente. Esta afirmación se expresa, en Argentina y en Brasil, en una capacidad de interpelar casi permanentemente a los gobiernos (con cierta independencia de la movilización de la base) y, de manera asociada, en un intenso proceso de reorganización sindical. La existencia de una red de líderes de base es condición de posibilidad de ambos elementos. En México, la consolidación del sindicalismo docente de base se expresó fundamentalmente en una autonomía política inédita de la dirección sindical frente al gobierno⁹. En los tres países, el magisterio ya organiza huelgas en las provincias y estados periféricos, lo que indica que inclusive en estos segmentos tiene la capacidad de enfrentarse colectivamente a sus empleadores.

LA TRADICIÓN SINDICAL Y LA HISTORIA DE LAS PRÁCTICAS SINDICALES DOCENTES

Las asociaciones docentes de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, en Argentina, Brasil y México, raramente canalizaban la

insatisfacción laboral del gremio. Pueden reconocerse prácticas sindicales como cartas colectivas a las autoridades y demandas laborales de asociaciones pedagógicas o mutuales. Inclusive llegaron a realizarse huelgas. De cualquier manera, las organizaciones eran normalmente débiles y era frecuente que tuvieran una existencia efímera o dejaran de actuar poco después de ser creadas. Prácticamente no existía tradición sindical.

La organización del gremio

La primera ruptura ocurre cuando la organización del gremio comienza a generalizarse y la existencia de entidades docentes deja de ser un fenómeno marginal. El contexto político fue fundamental para este tránsito, que en los tres casos coincide con el fin de las repúblicas oligárquicas construidas en las últimas décadas del siglo XIX. El ambiente democrático asociado a la llegada del primer gobierno de base popular en Argentina (el radicalismo), la revolución mexicana y el comienzo de la Era Vargas en Brasil fueron condición de posibilidad de este pasaje.

Si bien existía una asociación actuando en la provincia de Buenos Aires desde 1900, puede decirse que en Argentina la organización del gremio se generalizó entre 1912 (cuando empezó el fin del régimen oligárquico) y 1919 (cuando se reunieron en un congreso entidades de prácticamente todos los distritos). Los cuadros que protagonizaron este proceso se identificaban con el proyecto educativo liberal de Domingo Sarmiento (quien fue, entre otras cosas, ex presidente del país), defendían la educación laica y el gobierno autónomo con participación docente del sistema educativo (Ascolani, 1999).

En México, la generalización de la organización del magisterio fue obra de los docentes revolucionarios, aproximadamente entre 1915 (cuando Venustiano Carranza ocupó la presidencia) y 1927 (cuando se creó la Federación Nacional de Maestros). En este contexto, los líderes más influyentes participaron en las centrales obreras, fueron militantes políticos de los gobiernos post-revolucionarios y aprovecharon esa situación para tener influencia sobre la carrera docente y cierto control sobre su base de representación (Cockcroft, 1967; Arnaut, 1996).

La ruptura es menos clara en el caso de Brasil. A comienzos de la década del 30 se crearon algunas asociaciones (como el centro paulista, que sería por décadas la más importante), pero esta tendencia se congeló con el *Estado Novo* (1937-1945), para florecer con la redemocratización del país. De este modo, la generalización de la organización del gremio,

la primera coyuntura crítica, se produjo en dos fases: 1930-1937 y 1945-1948. La tradición sindical fundada en este contexto mantenía a las asociaciones docentes alejadas tanto de la militancia política como de la educativa, lo que no era contradictorio con una destacada participación de los líderes gremiales en la arena política.

En Argentina y Brasil las formas de reivindicar mejoras laborales continuaron siendo básicamente protocolares, pero en México rápidamente la posibilidad de confrontar con las autoridades se consolidó en el escenario de la actividad gremial docente. Es probable que, en México, también las reivindicaciones laborales se hayan vuelto antes el eje de la actividad asociativa del magisterio. Ambas cuestiones se explican por el propio contexto político post-revolucionario.

Aproximadamente entre 1920 y 1960, en Argentina y Brasil, actuaron ligas, asociaciones y centros de maestros católicos, poco consideradas por la producción académica sobre asociativismo docente. Probablemente, un conocimiento más profundo nos llevaría a concluir que estas entidades no tenían capacidad de canalizar las demandas laborales del magisterio y que eran básicamente proyectos promovidos y controlados por la iglesia católica¹⁰. Si esto fue efectivamente así, y dejamos a un margen las experiencias de los docentes católicos, podemos concluir que el gremio se organiza en dos formas típicas: las agrupaciones de activistas y las entidades paralelas a la estructura del sistema educativo estatal¹¹.

La organización del magisterio en entidades paralelas a la estructura estatal constituía un camino lógico, porque la organización del gremio era un proyecto animado por muchos gobiernos, a partir de la inserción en el aparato estatal de destacados normalistas. Los normalistas, que eran los especialistas en educación y ocupaban funciones jerárquicas en los sistemas educativos, veían con simpatía la creación de asociaciones docentes.

El caso mexicano presenta una particularidad: los dos formatos típicos se fusionaron, porque aparecieron condiciones (que no existieron ni en Argentina ni en Brasil) para que activistas radicalizados se organizaran paralelamente al Estado. Estos cuadros se valieron de la relación con los gobiernos post-revolucionarios, que precisaban de ellos, para organizar rápida y a la vez compulsivamente al magisterio.

En los tres casos, la tradición sindical docente se forjó tomando elementos ideológicos del contexto social, político y educativo. Es interesante destacar, particularmente, la vinculación con los proyectos esta-

tales de cada país. Esta vinculación se presenta en el radicalismo del profesorado mexicano (que es, en realidad, un momento del discurso de la revolución mexicana) y en el peso del liberalismo normalista aún entre los cuadros docentes de izquierda en Argentina. Las críticas de las asociaciones tradicionales argentinas al gobierno de Juan Domingo Perón (1946-1955) y de sectores del magisterio mexicano a los gobiernos conservadores de la década del 50, se hacían ideológicamente en los términos de los proyectos educativos y políticos estatales de finales del siglo XIX (Argentina) o de las décadas del 20-30 (México). En Brasil no existió ni un liberalismo con un audaz y relativamente exitoso proyecto educativo (como en Argentina) ni un gobierno que movilizase a obreros y campesinos (como en México). Esto podría contribuir a explicar por qué, aparentemente, el segmento más significativo de docentes que tenía un claro proyecto político-educativo no se organizó en las asociaciones que pretendían representar al gremio, sino fuera de ellas por ejemplo, en la Associação Brasileira de Educação¹².

La revolución mexicana sobrevivió al difícil contexto político de finales de los años 20, justamente aprovechado por las organizaciones docentes revolucionarias para ganar posiciones dentro del aparato estatal. En Argentina, los gobiernos que promovieron proyectos alternativos para aglutinar al magisterio mostraron poca determinación y el ideario educativo liberal continuó gozando de legitimidad entre 1930 y 1955. En Brasil, finalmente, las fuerzas armadas en el poder controlaron rápida y efectivamente la agitación política de la década del 60. Abortaron así, entre otras cosas, un proceso de radicalización y activismo en el seno del magisterio. Estos elementos, relativos al contexto político, permitieron que las tradiciones sindicales forjadas en la coyuntura de generalización de la organización docente sobreviviesen hasta 1935 (México), 1957 (Argentina) y 1978 (Brasil).

La implantación en la base

El segundo proceso que definí como una coyuntura crítica es la implantación de las asociaciones docentes en la base del gremio. Pueden identificarse dos maneras en las que esto ocurrió: a través del Estado o a través de la movilización del magisterio. El sindicalismo docente mexicano se implantó en la base docente a través del Estado, entre 1935 y 1943, lo que no fue contradictorio con la existencia de grandes movilizaciones entre 1935 y 1940. Al contrario, las movilizaciones fueron parte

de la movilización de los empleados públicos, normalmente apoyados por alguna facción de la coalición dominante, en la etapa más radical de los gobiernos post-revolucionarios. En ellas se formaron centenas de cuadros y el gremio se templó sindicalmente. Fue sobre esa base que, en la década del 40, se consolidó la poderosa y sólida estructura burocrática, gremial y administrativa del sindicato docente.

La implantación a través del Estado generó en México una situación particular. En 1943 se creó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), una organización única reconocida por el gobierno, implantada en la base, con presencia nacional y poder sobre la carrera docente. Pero el SNTE no era autónomo de los gobiernos y grandes sectores de su base, en el interior del país, tenían muy pocas condiciones de llevar adelante prácticas sindicales si no era con el auspicio de la dirección nacional del sindicato o inclusive de sectores del gobierno.

También en Argentina el peronismo intentó, entre 1950 y 1955, organizar al magisterio a través del Estado. Pero este proyecto acabó junto al abrupto fin del gobierno de Perón. En ese quinquenio fueron entidades que aún actúan (como el sindicato de Córdoba y la Unión de Docentes Argentinos), pero la política estatal no fue tan decidida como en México. En un contexto muy diferente, las asociaciones docentes argentinas se implantaron a través de la movilización entre 1957 y 1960.

En 1956 comenzó, en Brasil, un proceso tímido pero claro de creciente movilización gremial docente. El golpe militar de 1964 y, particularmente, la profundización de las características represivas del gobierno, en 1968, cerraron esta etapa que caracterizo como de *implantación fallida a través de la movilización*. Fallida, porque la implantación de las organizaciones en la base del gremio estuvo planteada y no se efectivizó. Cuando en 1978 se desató una ola de huelgas masivas, muchos docentes creían que estaban realizando las primeras paralizaciones docentes en la historia del país. En la mayoría de los casos, las asociaciones tradicionales fueron negadas y el modelo de acción sindical fue el del *novo sindicalismo* que emergía en el sector privado.

La implantación en la base del sindicalismo docente se encuentra estrechamente asociada a los procesos de movilización. En ellos los trabajadores participan más activamente de la vida sindical, surgen y se forman nuevos cuadros y las organizaciones existentes deben fortalecer su representatividad para negociar con los gobiernos. Esto explica que los procesos de movilización e implantación de las organizaciones en la

base docente tengan un papel productivo sobre las prácticas sindicales de las futuras generaciones de trabajadores.

En la segunda mitad de la década del 50 se desarrollaron, en los tres países, procesos de movilizaciones docentes. En el Distrito Federal (México) éstos fueron controlados hacia 1960, en Argentina se extendieron hasta 1966 (cuando un golpe militar acabó con el gobierno de Arturo Illia) y en Brasil lo hicieron hasta 1968 (cuando recrudescieron las características autoritarias del golpe militar que había derrocado a João Goulart, en 1964). Se trata de una ola contemporánea de agitación gremial que encuentra al magisterio, en cada país, con tradiciones, organizaciones y contextos políticos muy diferentes.

El sindicato mexicano fue parte del control de la movilización docente en el Distrito Federal. Efectivamente, uno de los papeles más importantes que le cabía, luego del giro conservador que la sociedad y el gobierno mexicano dieron a comienzos de la década del 40, era contribuir a la gobernabilidad del sistema educativo. La huelga del Distrito Federal anunció algunas de las características que asumirían las prácticas sindicales docentes en México cuando el sindicalismo de base se consolidase. En primer lugar, y a diferencia de las huelgas de la década del 30, mostró que el segmento más concentrado del gremio podía enfrentar en bloque al gobierno y a los dirigentes nacionales basándose en su propia red de líderes de base. En segundo lugar, ilustró las dificultades de un movimiento de base enfrentado a la dirección sindical para controlar la dirección sindical local (una sección, de acuerdo a la estructura del SNTE), crear una nueva organización o evitar la cooptación. Esta movilización fundó una tradición que se expresó en una organización con vínculos con el Partido Comunista: el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) (Loyo, 1979).

El MRM daba cierta continuidad a las experiencias más radicales de la década del 30, pero mantuvo, en el nuevo contexto, una presencia marginal. Al mismo tiempo, en las décadas del 50 y 60, se fortaleció la participación sindical informal en la gestión del sistema educativo y formal en todas las cuestiones relativas a la carrera docente. Esta participación forma parte de la tradición sindical y puede ser reconocida todavía en la actualidad. Es relativamente independiente del reconocimiento legal, como mostrarían después de 1979 las prácticas de los docentes opositores en ámbitos no reconocidos formalmente por la dirección nacional del SNTE¹³.

Entre 1957 y 1960, en Argentina, los trabajadores de la educación se movilizaron demandando la promulgación de estatutos docentes (estatutos que significaban, además de la regulación del trabajo, beneficios económicos). Algunas organizaciones y cuadros tradicionales estuvieron dispuestos a encabezar estas huelgas y paralizaciones, como en Córdoba y Santa Fe. Cuando no fue ese el caso, como en la provincia de Buenos Aires, el activismo promovió la creación de nuevas entidades que, aunque eran más combativas, continuaron referenciándose en el ideario normalista y liberal¹⁴. La tradición sindical forjada en la década del 10, después del golpe militar que acabó con el gobierno de Perón en 1955, fue parcialmente rehabilitada. Las organizaciones y líderes que abrevaban en esta tradición, aun siendo relativamente débiles, lograron consagrar sus principios en los instrumentos de regulación del trabajo. Efectivamente, los estatutos docentes establecieron que representantes docentes controlarían los ingresos y ascensos en la carrera, pero también que éstos sean elegidos por los trabajadores y no nombrados por una organización reconocida por el Estado (Cormick, 2005; Gamboa *et al.*, 2007).

A partir de 1969 y hasta el golpe militar de 1976, en Argentina, se produce una nueva ola de movilizaciones docentes. Cuadros jóvenes, políticamente radicalizados, confluyeron con un sector de líderes tradicionales para integrar subordinadamente la misma organización nacional la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) (Vázquez; Balduzzi, 2000; Ríos, 2005). El perfil militante de un segmento de cuadros tradicionales, una movilización más generalizada en el final de la década del 50 y un interregno corto de desmovilización represiva (1966-1969) contribuyeron a explicar una continuidad que no existió en el caso de Brasil.

En Brasil, aparecieron elementos nuevos entre 1956 y 1968, como una mayor presión de la base docente, disputas por el liderazgo en algunos distritos y organización de protestas colectivas en otros. De cualquier manera, el cierre represivo de la situación política acabó ratificando la tradición sindical previa. Esta tradición suponía que las asociaciones docentes se mantuvieran a un margen de las discusiones políticas y que manifestaran sus demandas en términos protocolares, sin confrontar. Esto no era contradictorio con régimen militar. En efecto, muchos de los líderes que encarnaban esa tradición pudieron seguir actuando durante la dictadura militar y algunos inclusive fueron diputados por el partido que apoyaba al gobierno cuando éste creó un sistema bi-partidario (en São Paulo, Minas Gerais y Rio de Janeiro) (Ferreira Jr., 1998; Lugli, 2002;

Paula, 2007; Rêses, 2008). Este hiato en la tradición sindical contribuye a entender la ruptura que significaron las movilizaciones desencadenadas a partir de 1978, ruptura de la que no hay parangón en los otros dos países. El protagonismo de la izquierda en el proceso de democratización del país (particularmente de la movilización obrera) y su fuerte discurso renovador son claves para entender este caso extremo.

La consolidación del sindicalismo de base

La consolidación del sindicalismo de base en México puede datarse de 1977 (en los comienzos de la gestión de un nuevo gobierno, que se enfrentaría al sindicato) a 1983 (cuando las movilizaciones fuera del control de la dirección sindical, que irrumpieron en 1979, retroceden). Dos rupturas de importancia caracterizan esta coyuntura. La primera es muy visible. Como ha sido ampliamente estudiado, surgió la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), una corriente sindical con presencia en el centro y sur del país, hegemónica en algunos estados, que promovió movilizaciones de masas y se identificó con la izquierda¹⁵ (Cook, 1996). La CNTE preserva, recrea y reelabora una tradición sindical forjada en ese contexto y es, en ese sentido, un legado de la consolidación del sindicalismo docente de base en México.

La segunda ruptura ocurre en la relación entre la agrupación que dirige el SNTE y su relación con la base docente. La conducción del SNTE enfrentó por primera vez al gobierno apoyándose en una movilización docente masiva. Movilización, en este contexto, no significa exclusivamente movilizaciones y huelgas. El SNTE movilizó a su base de diferentes maneras (boicoteando funcionarios, bloqueando directivas ministeriales y, también, con marchas y paralizaciones) y logró que el gobierno negociase la descentralización educativa. La implantación en la base, que había adquirido un fuerte carácter administrativo en las décadas precedentes, sin perderlo, ganó carácter sindical. Esa capacidad que tiene el sindicato de bloquear las iniciativas gubernamentales se mantiene, con oscilaciones, hasta la actualidad, y no precisa manifestarse. La movilización es relativamente ajena a la tradición sindical hegemónica y, aunque hayan existido enfrentamientos, las fuerzas entre ambos actores se han medido mucho más en las oficinas y dentro de la burocracia educativa, dentro del sistema de partidos y del mismo Estado, que en las calles. La Vanguardia Revolucionaria, constituida en 1974, pudo ser la primera dirección sindical del SNTE que enfrentó al gobierno sin

apoyarse políticamente en otra parte del mismo Estado ni en una poderosa corriente sindical (como hacían los comunistas en los años 30). Pudo hacerlo porque se apoyó en una red extensa y sólida de líderes de base. En Argentina y Brasil, la gravitación de la base en las entidades docentes, que apareció entre 1957 y 1960 (Argentina) y entre 1978 y 1980 (Brasil), se consolidó definitivamente en la década del 80. Esta situación se expresó en una capacidad inédita de interpelar y confrontar con los gobiernos, porque las organizaciones ya no dependían de un grupo de activistas (lo que las hacía débiles) ni de las articulaciones con la burocracia educativa (lo que las limitaba políticamente). Considero que las unificaciones y rupturas sindicales, la organización de movilizaciones nacionales, las duras disputas por la dirección de las entidades gremiales, la organización de núcleos en el interior de los estados y la elección de representantes de escuela (procesos que caracterizaran la coyuntura en ambos los países) fueron posibles por la existencia de una red de líderes de base relativamente fuerte y extendida. Este es un fenómeno nuevo, presente hasta la actualidad, que explica que, en el marco de un sistema de negociación laboral institucionalmente inexistente o muy débil, las entidades consiguen ser interlocutoras o interpelar a los gobiernos *inclusive* en los contextos de relativa desmovilización.

Una gran ruptura ideológica solidaria de la emergencia y la consolidación del sindicalismo de base permitió la afirmación pública de los docentes como trabajadores enfrentados al mandato estatal (liberal, revolucionario o tecnocrático). Aunque existan antecedentes de actitudes de este tipo, la escala y la persistencia de esta ruptura caracterizan la etapa y la distinguen de las anteriores. La dimensión civilizadora de la acción pedagógica parece perder peso en la tradición sindical y la defensa de la escuela pública se afirmó como sentido educativo dominante en las prácticas sindicales. Defensa de la escuela pública significa concretamente, en el discurso sindical docente, incremento presupuestario, nacionalización de las principales definiciones en términos de materia educativa, promoción de la igualdad y participación docente (por medio de sus organizaciones, particularmente en México, o por otros mecanismos) en la toma de decisiones relativas a la política educativa.

Otras modificaciones significativas pueden reconocerse en esta etapa en las prácticas sindicales docentes. En México, las movilizaciones se hicieron más frecuentes y la estructura sindical se flexibilizó parcialmente (legal y efectivamente), mientras en Argentina y Brasil el sindicalismo docente pasó a participar activamente en el movimiento sindi-

cal. En Brasil y México, también se transformó la articulación entre los cuadros docentes y los partidos políticos. En Brasil, muchos dirigentes se formaron confiando en que un gobierno del Partido dos Trabalhadores (PT) era una condición de posibilidad importante para ver atendidas sus reivindicaciones laborales e hicieron de su militancia sindical también una militancia política. Otros hicieron el camino inverso y de su militancia política hicieron un proyecto sindical. Esto se expresó en diferentes tensiones internas dentro del sindicalismo cuando el PT llegó al poder y, también, con la llegada del PT al ejecutivo federal, en la capacidad de nacionalizar algunas demandas y de negociar con un gobierno del cual los líderes sindicales participan. En México, la tendencia es inversa, por lo menos en el sentido de que el sindicalismo docente gana una creciente autonomía y decide con pragmatismo cómo intervenir en el sistema de partidos, pragmatismo y autonomía que no pueden ser totalmente comprendidos sin considerar el alto grado de centralización del poder sindical.

El sindicalismo de base, en Argentina y Brasil, se consolidó en un contexto de gran movilización social y política la democratización de ambos países y sin una intervención estatal firme en el campo sindical docente. Los líderes docentes, en su mayoría, se formaron sin depender de la relación con el Estado, promoviendo huelgas y movilizaciones, construyendo organizaciones, negociando unificaciones y disputando la adhesión de la base. En la década del 90 hubo, en ambos países, un reflujo en la movilización, pero los sindicatos más importantes se ubicaron, en términos generales, en la oposición a los gobiernos. En este contexto, las organizaciones docentes fortalecieron su estructura, particularmente ampliando la prestación de servicios, y la militancia sindical se institucionalizó más. De cualquier modo, para sostener su enfrentamiento a los gobiernos, los sindicatos debieron estimular y recrear constantemente la tradición encarnada en el activismo formado en procesos de movilización anterior. Por otro lado, los gobiernos no tuvieron un proyecto consistente de resignar mecanismos de control sobre el sistema educativo o garantizar recursos organizacionales para cooptar las organizaciones existentes o promover entidades paralelas¹⁶.

En México, las huelgas y movilizaciones docentes ya habían sido masivas en la década del 30. En ese país, la situación planteada en las últimas tres décadas es más heterogénea que en Argentina y Brasil, y la existencia de huelgas docentes depende de la tradición sindical de cada estado. En la mayoría son un fenómeno raro, que aparece en contextos

particularmente críticos de la relación con los gobiernos o cuando la dirección sindical se ve sobrepasada por la movilización de base. En escala nacional, las protestas nacionales convocados por el SNTE son igualmente raras, y los núcleos dirigentes del magisterio se apoyan en sectores con poca tradición de lucha¹⁷. La posibilidad de conflictos con movilizaciones y huelgas permanece, en términos generales, siempre abierta al gremio. Pero la propia historia de las prácticas sindicales permitió la existencia de una fuerte tradición que privilegia la negociación y la presión institucional sobre los gobiernos¹⁸.

CONCLUSIONES

La tradición sindical puede ser definida como los sentidos y valores que orientan las prácticas sindicales y les sirven de parámetro. Se encuentra estrechamente asociada a los sentidos que circulan en la sociedad y, en el caso de los docentes, en el sistema educativo. En el presente artículo no pude, por problemas de espacio, movilizar buena parte de las generalizaciones históricas sobre las cuales se basan las conclusiones (lo que sí hice en Gindin, 2011). Con esta limitación, argumenté que la tradición sindical es, al mismo tiempo, 1) una mediación entre las características del cuerpo de docentes y sus prácticas sindicales; 2) un legado de coyunturas críticas; y 3) uno de los mecanismos que explican la dependencia de trayectoria.

En primer lugar, una mediación entre las características del cuerpo de docentes y sus prácticas sindicales. Estas últimas no se entienden exclusivamente por las características del magisterio y sus condiciones de existencia, y para explicarlas cabalmente debe considerarse la política estatal, el tipo de organización de los docentes y su tradición sindical. Aún más, la propia tradición sindical, presente como sentido de la acción sindical en sectores de cuadros docentes y eventualmente en la base del gremio, se corporifica en organizaciones¹⁹. En este sentido, la tradición sindical es una de las claves para comprender por qué grupos de trabajadores que presentan muchas similitudes y que desempeñan su tarea en condiciones socio-demográficas similares, llevan adelante prácticas sindicales tan diferentes. Contrastar la actividad reivindicativa y asociativa de los docentes brasileños y mexicanos, en las décadas del 30 y 40, permite dimensionar cabalmente la importancia de las mediaciones en las cuales la tradición sindical participa.

En segundo lugar, la tradición es un legado de coyunturas críticas, en las cuales determinados sentidos son asociados a las prácticas sindicales. Las coyunturas críticas fueron, en un sentido amplio y más claramente a medida que se afirma el sindicalismo docente de base, procesos de movilización gremial. No significa que los procesos de movilización siempre constituyan coyunturas críticas o funden nuevas tradiciones, pero invariablemente colocan desafíos inéditos a los cuadros gremiales y hacen que una parcela significativa de trabajadores participe sindicalmente. Son, por ello, claves para la reelaboración de la tradición sindical. Elementos que todavía hoy pueden identificarse en las prácticas sindicales de los docentes mexicanos, vinculados al control del trabajo docente, aparecieron en la década del 20 y se fraguaron en las movilizaciones de 1935-1940. Lo mismo vale para la tradición clasista del magisterio brasileño y las movilizaciones de finales de la década del 70 y comienzos de la siguiente.

Finalmente, la tradición sindical es uno de los mecanismos que explican la dependencia de trayectoria. Justamente por ser mediación de las prácticas sindicales, contribuye a entender cómo se reproducen algunos sentidos que las orientan. Este es el espacio en el que cobran relevancia las trayectorias político-sindicales y los vínculos entre activistas de diferentes regiones y distintas generaciones. En otras palabras, las continuidades en ciertos elementos estructurantes (la organización del trabajo, por ejemplo) y en la política estatal (la regulación de la actividad sindical, por ejemplo) son insuficientes para explicar la reproducción de algunas particularidades en las prácticas sindicales. La explicación se completa al considerar las continuidades en los sentidos que orientan las prácticas sindicales, sentidos reproducidos en el discurso de los cuadros sindicales, socializados entre los nuevos activistas y concretizados en la actividad cotidiana de los sindicatos y en los procesos de movilización docente.

(Recebido para publicação em junho de 2011)

(Reapresentado em agosto de 2011)

(Versão definitiva em setembro de 2011)

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaut, Alberto. (1996), *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: CIDE.
- Arriaga, María de la Luz. (2002), *Impacto político de las luchas magisteriales en México (1979-2000)*. Disertación de Maestría, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ascolani, Adrián. (1999), Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas: dilemas y prácticas del gremialismo docente en la Argentina 1916-1943. *Anuario de Historia de la Educación*, Buenos Aires, No. 2, pp. 87-102.
- Benavides, María Eulalia; Velasco, Guillermo. (coord.). (1992), *Sindicato magisterial en México*. México: Instituto de Proposiciones Estratégicas, A. C.
- Bensusán, Graciela. (org.). (2006), *Instituições trabalhistas na América Latina. Desenho legal e desempenho real*. Rio de Janeiro: Revan.
- Cardoso, Adalberto. (2004), Industrial relations, social dialogue and employment in Argentina, Brazil and México. *ILO*, Geneva, No. 7.
- Cockcroft, James. (1967), El maestro de primaria en la Revolución Mexicana. *Historia Mexicana*, México, Vol. 16, No. 4, pp. 565-587.
- Collier, Ruth Berins; Collier, David. (1991), *Shaping the political arena: critical junctures, the labor movement, and regime dynamics in Latin America*. Oxford: Princeton University Press.
- Cook, María Lorena. (1996), *Organizing dissent: unions, the State and the democratic teacher movement in México*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- Cormick, Daniel. (2005), *Sindicalismo docente bonaerense 1958-1988*. Disertación de Maestría, Luján: Universidad Nacional de Luján.
- Cortés, Joel Vicente. (coord.). (2006), *El movimiento magisterial oaxaqueño. Una aproximación a sus orígenes, periodización, funcionamiento y grupos políticos sindicales. Educación, sindicalismo y gobernabilidad en Oaxaca*. Oaxaca: SNTE.
- Dal Rosso, Sadi. (org.). (2011), *Associativismo e sindicalismo em educação. Organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15.

- De la Vega, Jacinto Bernardo. (1997), *Mendoza 1919: Huelga! El nacimiento de la sindicalización del magisterio mendocino*. Mendoza: Ediciones Culturales de Mendoza.
- Ferreira Jr., Amarilio. (1998), *Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros*. Tesis de Doctorado, São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Gamboa, Ana Vázquez; De Acha, Fernando; Mario, Claudia; Fernández, Sergio. (2007), *Uemepé. Historia del sindicalismo docente porteño. Tomo I (1957-1992)*. Buenos Aires: UTE.
- Gerring, John. (2001), *Social science methodology: a criterial framework*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gindin, Julián. (2011), *Por nós mesmos. As práticas sindicais dos professores públicos na Argentina, no Brasil e no México*. Tesis de Doctorado, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- ; Melo, Savana Diniz Gomes. (2011), A internacionalização do debate sobre o sindicalismo dos trabalhadores em educação na América Latina, in Sadi dal Rosso. (org.). *Associativismo e sindicalismo em educação. Organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, pp. 265-282.
- Gutiérrez, Gonzalo. (2010), Los cambios en la relación entre Estado y docencia. Un análisis a partir de las transformaciones producidas en el campo sindical docente. *Anais do II Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação*, Rio de Janeiro, IUPERJ.
- Lemme, Paschoal. (2004), *Memórias de um educador*. Brasília: INEP.
- Locke, Richard; Thelen, Kathleen. (1995), Apples and oranges revisited. Contextualized comparison and the study of comparative labor politics. *Politics & Society*, Vol. 23, No. 3, pp. 337-367.
- Loyo, Aurora. (1979), *El movimiento magisterial de 1958 en México*. México: Era.
- Lugli, Rosário Genta. (1997), *Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista) e o movimento de organização dos professores (1964-1990)*. Disertación de Maestría, São Paulo: Universidade de São Paulo.

- . (2002), *O trabalho docente no Brasil. O discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971)*. Tesis de Doctorado, São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Mahoney, James; Rueschemeyer, Dietrich. (ed.). (2003), *Comparative historical analysis in the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muñoz, Aldo. (2005), *El sindicalismo mexicano frente a la reforma del Estado. El impacto de la descentralización educativa y el cambio político en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación 1992-1998*. México: Universidad Iberoamericana.
- Murillo, María Victoria. (2001), *Labor market, partisan coalitions and market reforms in Latin America*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nardacchione, Gabriel. (2009), *Les arrêts et réouvertures des disputes politiques. Analyse du conflit enseignant en Argentine (1984-1999)*. Tesis de Doctorado, Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Paula, Ricardo Pires de. (2007), *Entre o sacerdócio e a contestação: uma história da APEOESP (1945-1989)*. Tesis de Doctorado, São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Peláez, Gerardo. (2000), *Historia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. México: STUNAM.
- Ragin, Charles. (1987), *The comparative method. Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. California: University of California Press.
- Rêses, Erlando da Silva. (2008), *De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor*. Tesis de Doctorado, Brasília: Universidade de Brasília.
- Ríos, Guillermo. (2005), *Identidad y protesta docente: el caso del Sindicato de Trabajadores de la Educación de Rosario (1971-1976)*. Dissertación de Maestría, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Santana, Marco Aurélio; Ramalho, José Ricardo. (org.). (2001), *Trabalho e tradição sindical no Rio de Janeiro: a trajetória dos metalúrgicos*. Rio de Janeiro: DP&A /Faperj.

Street, Susan. (1992), *Maestros en movimiento. Transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)*. México: CIESAS.

Vázquez, Silvia; Balduzzi, Juan. (2000), *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente (1957-1973)*. Buenos Aires: IIPMV/CTERA.

Vicentini, Paula Perin. (1997), *Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): profissão docente e organização do magistério*. Disertación de Maestría, São Paulo: Universidade de São Paulo.

———; Lugli, Rosário Genta. (2009), *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortés.

NOTAS

1. Estudié las prácticas sindicales de los docentes de Argentina, Brasil y México en la tesis de Doctorado en Sociología que defendí en la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Gindin, 2011). La investigación estuvo orientada por Adalberto Cardoso y apoyada por el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) y la Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Agradezco los comentarios, sugerencias y críticas realizados a una versión previa de este artículo por dos revisores anónimos de RELET.
2. Las investigaciones internacionales sobre sindicalismo docente en América Latina son pocas y tienen una calidad muy irregular. En parte, esto se explica porque es escaso el conocimiento académico producido sobre la mayoría de los países de la región. De cualquier modo, el debate sobre el tema se ha internacionalizado desde la década de 1990 y es un dato auspicioso para los investigadores (Gindin; Melo, 2011).
3. Estos elementos no están jerarquizados y se distinguen básicamente a fines analíticos, porque algunas características fundamentales del gremio son justamente fundamentales por el hecho de articularlos. El peso de las recompensas simbólicas en el ejercicio de la actividad docente, por ejemplo, articula la participación marginal de la mujer en el mercado de trabajo en la primera mitad del siglo XX, el modelo de cómo el docente debe ser (desinteresado) promovido por el saber pedagógico y los instituciones de formación docente desde el final del siglo XIX y el hecho de que, diferentemente del trabajo asalariado típico, el trabajo docente asalariado por el Estado no produce plusvalía.

4. Cf. Santana y Ramalho (2001), sobre la tradición sindical de los metalúrgicos de Rio de Janeiro. Le debo al largo trabajo junto a Gloria Rodríguez, en la Universidad Nacional de Rosario, esta valoración de la tradición sindical como clave explicativa.
5. Sobre comparación diacrónica, ver Ragin (1987: 73) y Gerring (2001: 212).
6. Coyunturas críticas, legados y dependencia de trayectoria son herramientas frecuentes en los trabajos histórico-comparativos. Ver Mahoney y Rueschmeyer (2003) y Collier y Collier (1991).
7. El otro mecanismo es la regulación del trabajo y la actividad sindical docente, que no es sino la parte más estructural de la política estatal frente a la actividad organizativa y reivindicativa del gremio.
8. El caso mexicano es ilustrativo, porque algunas características de las prácticas sindicales docentes de la primera mitad del siglo XX (y particularmente el control sindical del mercado de trabajo y la carrera docente) sólo pudieron proyectarse en la historia porque fueron al mismo tiempo parcialmente modificadas y consagradas en la legislación del trabajo y de la actividad sindical. Parcialmente modificadas porque el Estado promovió, por ejemplo, la unidad sindical, que no era un elemento hegemónico en la tradición sindical docente. En Argentina y Brasil, la simple exclusión o la deficiente incorporación de los empleados públicos en el edificio legal laboral del varguismo y del peronismo y las características de los estatutos docentes sancionados entre las décadas de 1950 y 1980 tuvieron un papel equivalente, pero un contenido exactamente inverso. En estos casos, la política estatal consagrada en leyes permitió que se reprodujeran en las prácticas sindicales docentes elementos presentes desde mitad del siglo XX hasta la actualidad: la interpelación directa a las autoridades (por métodos diferentes, es verdad) como mecanismo de negociación laboral, la fragmentación organizacional como realidad siempre presente y nunca totalmente conjurada por los procesos de unificación sindical y la participación informal y limitada en la regulación de las condiciones de trabajo y en la carrera docente.
9. Una sistematización de buena parte de la literatura sobre los tres países puede consultarse en Gindin (2011). Algunos trabajos importantes son De la Vega (1997), Ascolani (1999), Vázquez y Balduzzi (2000) y Nardacchione (2009) sobre el caso argentino, Vicentini (1997), Lugli (1997), Vicentini y Lugli (2009) y Dal Rosso (2011) sobre el brasileño y Benavídes y Velasco (1992), Arnaut (1996), Peláez (2000) y Arriaga (2002) sobre el mexicano.
10. Nótese que se trata de indicadores diferentes o, en otras palabras, que considero a los indicadores como sustituibles. Es recomendable, particularmente en las comparaciones internacionales, asumir que en diferentes contextos una misma acción puede estar expresando fenómenos diferentes e, inversamente, que diferentes acciones pueden expresar procesos análogos o equivalentes. Ver, sobre este punto, Locke y Thelen (1995).
11. En México, los enfrentamientos entre la iglesia y los gobiernos post-revolucionarios hicieron que el clima político fuera más hostil y que las experiencias análogas, si existieron, fueran poco relevantes.

12. En Argentina, está claro que las organizaciones católicas pierden la disputa por la representación del gremio cuando comienza el gran proceso de movilización de la segunda mitad de la década de 1950. Ver Gutiérrez (2010), sobre la situación planteada en la provincia de Córdoba.
13. Ejemplos de la primera forma son las organizaciones que promovieron las huelgas de Salvador (Brasil), Mendoza (Argentina) y el Distrito Federal (México) en 1918-1919. Estas eran organizaciones estructuralmente débiles y sólo la mexicana por las condiciones particulares de la situación política post-revolucionaria pudo sobrevivir. Ejemplos de la segunda forma son la Asociación Nacional del Magisterio de México (1911), la Asociación de la provincia de Buenos Aires prácticamente durante los primeras tres décadas del siglo XX y el Centro do Professorado Paulista desde la su creación hasta la década del 80.
14. Esta hipótesis sobre el caso brasileño es arriesgada. Considero sugestivas la biografía y las opiniones de Paschoal Lemme, un reconocido educador de izquierda que participaba de la Associação Brasileira de Educação. Lemme tenía buenas relaciones con el sindicato de docentes particulares de Rio de Janeiro (liderado por comunistas) y asistió a la conferencia de la Federación Internacional Sindical de la Enseñanza (de izquierda) en 1953; pero tenía pocas relaciones con la confederación que nucleaba a las organizaciones de docentes públicos. De hecho, participó en la conferencia citada como funcionario del Ministerio de Educación y escribió que la principal asociación de los docentes brasileños era la Associação Brasileira de Educação (Lemme, 2004). La Associação Brasileira de Educação, constituida en 1924 y de la que participaban diferentes profesionales, no era una entidad gremial.
15. Pueden identificarse prácticas de control de la carrera docente por los docentes movilizados en el trabajo de Street (1992) sobre la situación del estado de Chiapas. Respecto al caso de Oaxaca, el principal bastión opositor, ver Muñoz (2005) y Cortés (2006).
16. Es expresivo que la principal organización docente creada en esta etapa, la FEB (Buenos Aires), se identificara con el ideario de Domingo Sarmiento tanto como la asociación tradicional con la cual disputaba la representatividad del gremio.
17. Este segmento puede ser comparado con el de los líderes emergentes de la Argentina (1969-1976) y Brasil (1978-1983), en tanto expresa la radicalización política de sectores de los cuadros docentes. En México, tuvo condiciones mucho más difíciles para desarrollarse y una cultura laboral y sindical también diferente de la cual participó parcialmente.
18. Esto era lo que habían hecho los gobiernos mexicanos en los años 30 y 40.
19. En efecto, si consideramos los casos de SUTEB (de Buenos Aires, el principal sindicato de Argentina), APEOESP (de São Paulo, la organización brasileña más numerosa) y de la sección XXVI del SNTE (del ex sistema federal del Valle de México, en la periferia del Distrito Federal) el contraste es más claro. Los tres agrupan segmentos análogos y son, actualmente, los sindicatos de base de los máximos dirigentes de las tres organizaciones (Stella Maldonado, Roberto Franklin de Leão y Elba Esther Gordillo respectivamente).

Pero la sección XXXVI raramente organiza paralizaciones, mostrando que las medidas de acción directa no forman parte de la tradición sindical del núcleo dirigente del SNTE. Esto no vale para Argentina ni para Brasil.

20. En la década del 90, el SNTE se enfrentó a los gobiernos de los estados de Puebla y Oaxaca con huelgas y movilizaciones. Se trató de una situación inédita. No tenían experiencia en confrontar, organizar huelgas o protestas violentas; no era su estilo y tenían una cultura de buena relación con el gobierno (Muñoz, 2005: 112 y 152).
21. Por esto es común que las rupturas en la tradición sindical se encuentren asociadas a la creación de nuevas entidades y que las organizaciones sean investidas de sentido. Constituye un ejemplo elocuente de esto último la red denominación de los sindicatos y confederaciones como organizaciones de trabajadores de la educación, en Argentina y Brasil, en las décadas del 70 y 80.

RESUMEN

Este artículo muestra el papel de la tradición sindical en la afirmación y consolidación del sindicalismo docente de base, en Argentina, Brasil y México, a lo largo del siglo XX. Su método es la comparación sociológica, y su punto de partida el conocimiento académico acumulado sobre la actividad sindical de los docentes. La comparación sociológica estimula la identificación de tres procesos consecutivos por los cuales se consolidó el sindicalismo docente de base: la generalización de la existencia de asociaciones docentes, la implantación de las organizaciones en su base y, finalmente, la consolidación del sindicalismo docente de base. En este contexto, el presente trabajo argumenta que la tradición sindical opera, al mismo tiempo, como 1) una mediación entre las características de los docentes y sus prácticas sindicales; 2) un legado de coyunturas críticas; y 3) uno de los mecanismos que explican la dependencia de trayectoria de las prácticas sindicales.

Palabras-clave: Tradición Sindical, Sindicalismo Docente, Sociología Comparativa.

ABSTRACT

This article analyses the role of union tradition in the consolidation of grassroots teachers unionism in Argentina, Brazil and Mexico in the 20th Century. Employing historical comparative sociology, its starting point is the accumulated scholarly knowledge on teachers unionism. Sociological comparison facilitates the identification of three consecutive processes by which grassroots teachers unionism consolidated itself: the proliferation of teachers organizations; the expansion of the presence of these organizations in schools; and finally the entrenchment of grassroots unionism in the teachers workforce. In this context, the article argues that union tradition operates, at the same time, as 1) a mediation between teachers characteristics and teachers union practices; 2) a legacy of critical junctures; and 3) one of the mechanisms which explain the path dependence of union practices.

Keywords: Union Tradition, Teacher Unionism, Comparative Sociology.