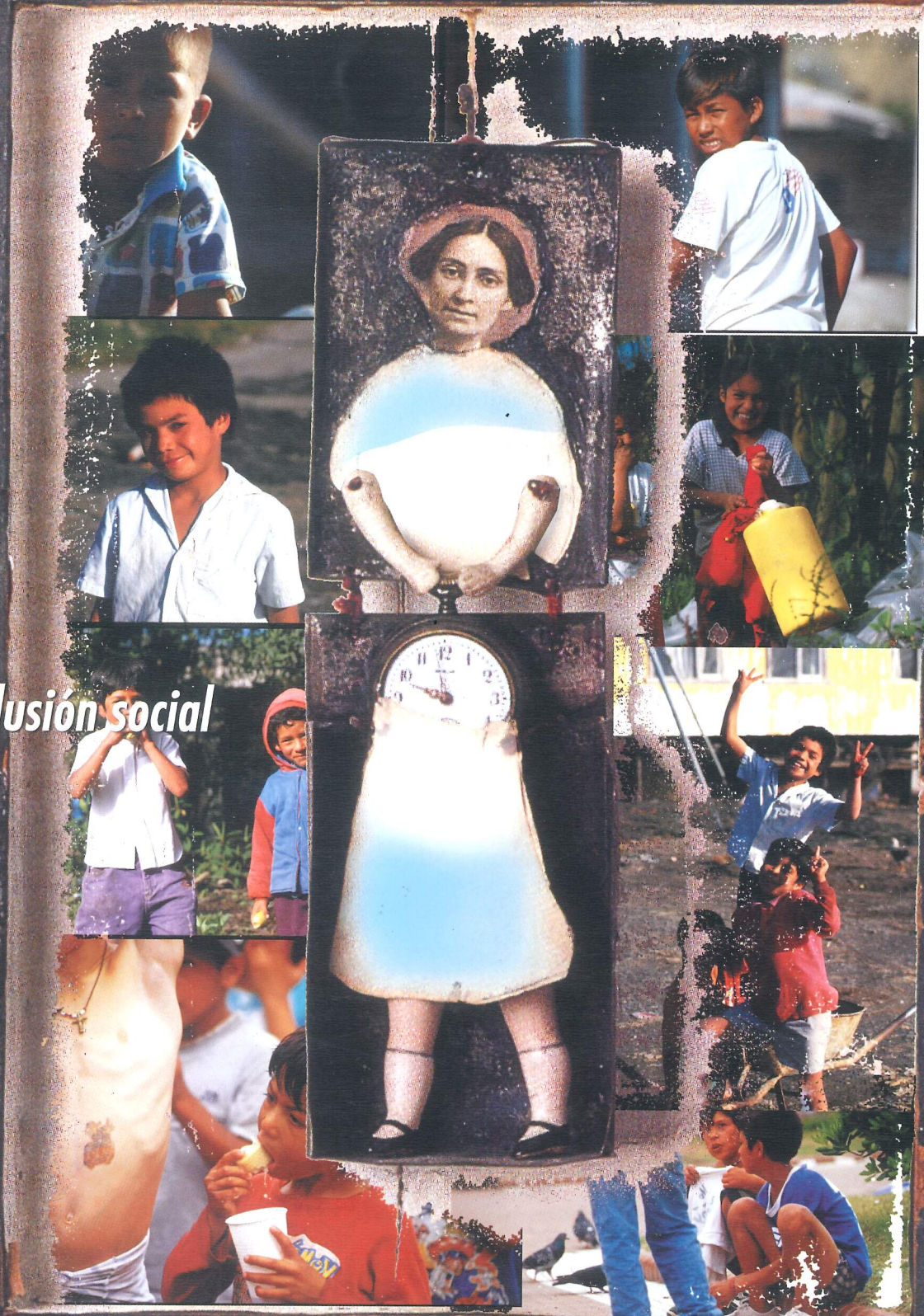


LA TIZA

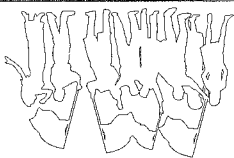
Junio de 2002

Profesionalización docente



Inclusión social

Pensamiento estratégico



Desde la última oportunidad en que nos pusimos en contacto con ustedes a través de *La tiza*, los argentinos hemos sido testigos y protagonistas del proceso de explosión del modelo neoliberal que, por su naturaleza, busca perpetuarse y recitarse mediante las presiones de los organismos internacionales y la desgraciada actuación de la dirigencia local.

Los estudios publicados en nuestra revista dieron cuenta en reiteradas oportunidades de que la conflictividad social (en aumento geométrico en los últimos años) junto con la hiper-recesión, que lleva cinco años sin ninguna señal de crecimiento económico, constituyen un cóctel explosivo que, tarde o temprano, tendrá un desenlace fatídico. Y sucedió. Los hechos del 19 y 20 de diciembre colocaron a la Argentina en un proceso que desembocó en crisis institucional, sucesiones presidenciales y un gobierno de transición que, hasta ahora, no ha logrado modificar el rumbo de la Argentina.

Esta situación de emergencia puso sobre el tapete los temas que veníamos denunciando desde SADO y como integrantes de la CGT: nuevos actores sociales salieron a la calle hartos de una política que los destruye. Cuántas veces desde los patios del movimiento obrero organizado hablamos convocado al pueblo argentino a decir BASTA. Ese mensaje fue nuestra tapa en noviembre de 2000 (Año 9, n° 30).

Inicio en este número de *La tiza* el intento de explicarnos este proceso desde varios ángulos de abordaje: interno, social, político y económico. Nuestro objeto es presentar materiales para el debate y promover la búsqueda de alternativas.

Nuestro rol como docentes está fuertemente impactado por la realidad social en la que vivimos. Si no logramos explicarnos los que nos pasa, el proceso educativo estará vaciado de sentido y por lo tanto, será, como lo es en no pocos ámbitos, un mediocre intento de repetición mecanicista.

La escuela es "el principal proyecto público-estatal y privado-de la comunidad nacional"; sin embargo, su vida esta amenazada. Los problemas básicos de alimentación, salud, vestimenta y vivienda de millones de niños y jóvenes junto con la profunda depresión psico-social de las familias convierten a la escuela en un espacio con una fuerte potencia social y, al mismo tiempo, expresión clara y contundente de la crisis. Allí estamos los educadores, también con nuestros problemas y limitaciones.

En este contexto, como sindicato hemos tomado la determinación de apuntalar el proceso de negociación colectiva iniciado en diciembre de 1999 con los empleadores. Sostenemos que este camino fortalece la libertad de enseñanza, que nuestro estatuto define como uno de los principios orientadores de nuestro patrimonio ideológico-cultural. La negociación colectiva, además, es el camino para lograr mejores condiciones laborales y medio ambiente de trabajo para el conjunto de los docentes privados. El acuerdo rubricado en diciembre de 2001 está en camino de ser homologado, con lo cual se convertirá en ley obligatoria para todo el sector y será el inicio de una nueva etapa para la enseñanza privada en todo el país.

Profesionalización docente, inclusión social y pensamiento estratégico constituyen los ejes sobre los cuales proponemos profundizar en la reflexión y, simultáneamente, expresamos nuestras preocupaciones prioritarias como organización sindical.

Vivimos horas históricas. Nosotros como institución ya hemos elegido: nuestra responsabilidad primaria es representar la lucha por los derechos laborales de los docentes privados. Por ello no admitimos ningún desvío que agrada los intereses del colectivo docente. También hemos decidido que nuestra suerte no se juega en forma aislada sino con el conjunto de los trabajadores. Desde allí luchamos por la vigencia de la identidad nacional en la integración como patria grande. Recuperamos la historia y los valores que nos identifican como pueblo.

Vivimos horas confusas. Al ritmo de ellas surge otro abordaje de nuestro proyecto: somos militantes del realismo esperanzador, hacemos una mirada crítica de la realidad, marcada por la pobreza y la exclusión social y, simultáneamente, estamos convencidos de que es posible reconstruir la nación desde sus bases fundacionales; una nación con justicia social y crecimiento económico.

En esta dura tensión entre la presión internacional y nuestra identidad, entre el modelo neoliberal y la salida argentina, entre la depresión y la esperanza, entre el problema de cada día y el proyecto como país, los docentes vivimos la enorme tarea de educar que, ni más ni menos, es lo que nos sostiene como PATRIA.

SADOP está al lado de cada uno trabajando por todos.

Adelante.

Buenos Aires, 18 de mayo de 2002.
Consejo Directivo Nacional

CONFLICTOS, ACTORES SOCIALES

Dr. Augusto Pérez Lindo *

Y ALTERNATIVAS EN ARGENTINA

A partir del pasado 19 y 20 de diciembre, la Argentina sufrió un cambio de tipo estructural que puso punto final a una década y media de un modelo neoliberal que desgarró su tejido social. Desde ese punto de inflexión, el mapa sociopolítico del país sufrió también un cambio medular en cuanto a las formas de ver, pensar y actuar sobre la realidad. De allí que el momento actual pueda servir como disparador para lograr un cambio en ese rumbo económico y dar paso hacia un proyecto de país estratégico y verdaderamente nacional.

a la vista, es decir, enfrentamientos polarizados entre un bloque del pueblo y un bloque dominante, entre la burguesía y el proletariado, entre la nación y el imperialismo, etc. La diversidad surge de uno de los contextos de la catástrofe actual: la desintegración social que fragmenta a los actores en diversas direcciones. En la misma Plaza de Mayo manifiestan ahorristas que reclaman los dólares que depositaron en los bancos; los desocupados que piden subsidios para sobrevivir; los acreedores de préstamos; los que piden que "se vayan todos"; los comerciantes o industriales que reclaman medidas para reactivar la economía, etc.

La fragmentación social proviene de varias fuentes. Una de ellas es la desarticulación entre la economía y la sociedad. La economía argentina se "extranjerizó", lo que produce un desfase entre el espacio político-social local y el espacio económico transnacional. Esto se puede entender como parte de un proceso de colonización capitalista que convirtió a la Argentina en una república transnacional dependiente de decisiones que se toman en el exterior. El proceso de acumulación se trasladó al extranjero.

Las inversiones extranjeras tienen diversas fuentes: ma-

Caracterizar los conflictos sociales en medio de la catástrofe que está padeciendo el pueblo argentino parece una tarea imposible. Si embargo, la historia y la sociología muestran que en medio del caos siempre existe un sentido y una cierta lógica que el análisis objetivo pueden descubrir.

La primera constatación es obvia: la diversidad de los conflictos en Argentina es bastante amplia. De lo cual deriva una consecuencia: no hay polarizaciones clásicas

yoría de empresas europeas en primer lugar, capitales norteamericanos en segundo lugar y una serie de inversiones de Chile, Brasil, Australia, Nueva Zelanda, etc. Por otro lado, los intereses de los inversores extranjeros no coinciden necesariamente con los intereses de los acreedores externos que pueden ser ahorristas de Italia, bancos árabes o accionistas de fondos de pensiones de Estados Unidos. Los inversores extranjeros tienen, sin embargo, algo en común: el deseo de mantener la tasa de beneficio que les aseguraba la economía dolarizada de Argentina. Para eso confían en el FMI y en los Estados Unidos. El derrumbe del Estado, la extranjerización de la economía, la depresión económica, el desempleo masivo y la pauperización, operaron como desintegradores de la estructura social. La desintegración se visualiza en parte a través del número de personas marginadas y excluidas o del incremento de la violencia social. En parte también se hace patente con una nueva estructura social donde los actores se dividen en categorías tales como las que se describen a continuación: La burguesía transnacional –Benetton, Ted Turner, George Soros– con latifundios en varias partes o como los dueños extranjeros de bodegas, minas, industrias, etc. Algunos residen temporariamente en el país, otros no.

La burguesía dependiente de las empresas transnacionales como los gerentes directos de esas corporaciones (Telecom, Aerolíneas Argentinas, Carrefour, etc.).

La burguesía nacional industrial, mercantil o agropecuaria, a veces asociada a los sectores transnacionales, generalmente ligada al mercado interno.

La pequeña burguesía o clase media alta compuesta por profesionales, consultores y prestadores de servicios de todo tipo (publicidad, medici-



na, asistencia jurídica, etc.), una porción de este grupo también depende de los intereses transnacionales.

Las clases medias asalariadas que dependen del sector público o del sector privado, los primeros tienen estabilidad laboral, los segundos han sufrido fuertemente la inestabilidad y el desempleo en los últimos años.

Los trabajadores asalariados generalmente agremiados y protegidos por convenios colectivos de trabajo que una vez fueron la representación de la "clase trabajadora" y ahora constituyen cerca del 40% de la fuerza de trabajo cuyo volumen se estima en unos 15 millones de personas.

Los trabajadores autónomos o cuentapropistas cuyas categorías son muy variables y van desde el servicio doméstico a los servicios de encuestas o la gestión de un quiosco (este sector puede llegar a los 3 millones de personas).

Los desocupados, muchos de los cuales se encuentran representados en diversas organizaciones cuyo símbolo son los "piqueteros"; (oficialmente la desocupación ronda el 20% de la fuerza de trabajo, o sea, en el orden de los 3 millones de personas).

Los excluidos, que pueden provenir de las clases medias pero que masivamente pertenecen a los más pobres son el sector más vulnerable y el que genera tal vez el mayor número de individuos en ruptura con la sociedad.

Hay que agregar a este cuadro la dirigencia política que ha sido percibida como una clase con privilegios especiales que derivan de su control del poder (lo que en el sistema soviético se llamaba la "privilegiatura"). En diversas provincias (La Rioja, Salta, Catamarca, Corrientes, etc.) grupos familiares se han apropiado de los poderes locales, en otras se trata de formaciones clientelísticas y mafiosas. La tendencia a la apropiación del espacio público con fines particulares ha sido tan grande que el país se convirtió en un archipiélago de feudalidades, desde las comisarías hasta las gober-

naciones, desde los municipios hasta los rectorados de universidades. La hipertrofia del gasto político unido al clientelismo y a la corrupción produjo una deslegitimación de los partidos que afecta a los tres poderes de la República. La proclama cacerolera "que se vayan todos" se comprende cuando se tiene a la vista la cantidad de casos de corrupción y de impunidad que se han presentado nada más que en los últimos diez años.

La dinámica de estas clases o grupos sociales se ha vuelto compleja porque en una situación de caos pueden aliarse o enfrentarse entre sí según las circunstancias. Por poner tan sólo unos ejemplos, los saqueos enfrentan personas excluidas con sectores de la clase obrera y las clases medias; la "pesificación" enfrenta acreedores contra deudores; la devaluación conviene a los exportadores y perjudica a los que ganaban en dólares con el mercado interno. Es evidente, sin embargo, que los ejes ricos-pobres, incluidos-excluidos, tienen el mayor impacto. Pero aún los términos inclusión-exclusión suelen abarcar sectores diversos. La desarticulación social no es un fenómeno coyuntural. Diversas políticas de los últimos gobiernos (Alfonsín, Menem, De la Rúa) junto con las recomendaciones del FMI y del Banco Mundial tendieron a descentrar y debilitar el Estado Nacional, impusieron la apertura económica sin control, facilitaron la extranjerización de las empresas argentinas, impulsaron las privatizaciones de las empresas públicas. Estos y otros factores produjeron el desmembramiento del cuerpo social, el derrumbe del Estado de Bienestar, la deslegitimación del Estado Nacional y la exclusión creciente de la población. Frente a estos fenómenos han surgido miles de organizaciones no gubernamentales (ONG) y diversos movimientos sociales (piqueteros, clubes del trueque, movimientos religiosos, asociaciones de solidaridad, etc.). En cierto modo, pareciera que la sociedad civil intenta reconstituir la religación social de múltiples maneras. Aquí también podemos encontrar tendencias contradictorias: mientras que para unos los nuevos movimientos



sociales constituyen respuestas a la crisis, para otros son una etapa hacia un cambio revolucionario de la sociedad. En algunos casos (bloqueo piquetero y sectores de izquierda) se piensa en una superación del capitalismo, en un nuevo poder social y político. O sea, en una revolución. Existe también una tendencia comunitarista que retoma ideas del anarquismo, el ecologismo, el social-cristianismo y la sabiduría oriental. Asimismo, no son pocos los que piensan que toda esta crisis constituye una oportunidad para perfeccionar la democracia vigente dotándola de mayor transparencia, participación popular y control de gestión.

El problema es que la perspectiva de una revolución supone pensar un nuevo orden, un nuevo Estado. Curiosamente, a todos les cuesta pensar cómo se puede reconstruir el Estado-Nación. Por razones diversas y contradictorias, los actores en juego se colocan al margen o contra el Estado. Recordemos, al respecto, que tanto los movimientos socialistas, comunistas o nacionalistas de Europa o el Tercer Mundo, siempre asumieron que el Estado era un factor fundamental en todo proyecto de cambio o revolución. Esta ausencia del Estado, que para unos es un producto de la sociedad post-industrial y para otros de las políticas neoliberales, se manifiesta también en la izquierda (influida también por el discurso postmoderno). Una parte de los movimientos alternativistas ven como positivo el derrumbe del Estado para dejar lugar a una sociedad sustentada en la comunidad.

La resolución de los conflictos depende de varios factores: de los procesos económicos en curso, de la dinámica de los actores en juego y de las estrategias que se plantean. Partiendo de estos elementos se puede decir que la superación de la catástrofe actual supone por lo menos una recuperación del espacio económico nacional, una política de pleno empleo, un cambio en el sistema de poder con nuevos mecanismos de participación popular y control social directo sobre el gobierno, una reconstrucción del Estado Nacional. La cuestión es saber qué actores pueden formar las alianzas necesarias para alcanzar estos objetivos y cuál es el proyecto de país que han de proponer.

** profesor titular de Filosofía – UBA
Director de la Maestría en Desarrollo Social – UNNE*

Si bien el tema de la inclusión social pretendía ser el exclusivo de la charla, la socióloga argentina dejó en claro que la crisis del país no puede ni debe entenderse desde una mirada unilateral, habida cuenta de que todo proceso supone análisis e interpretaciones múltiples para su posible comprensión. En esta dirección, tanto la integración suramericana del país como el trabajo y la educación en el ámbito local deberán ser las premisas principales que sustenten las nuevas coordenadas del cambio.

"La clave para la integración legítima de los sectores excluidos es el reconocimiento de su dignidad, de sus saberes y de sus potencialidades."

La Tiza: *Atento al contexto actual, ¿cómo interpreta la posibilidad de llevar a cabo una política de inclusión social en la Argentina?*

Alcira Argumedo: Todo depende del marco político, de una voluntad dispuesta a poner freno a lo que ha sido una larga historia de saqueo en la Argentina, porque no se puede llamar de otra manera. Desde la dictadura militar hasta acá se fue produciendo un traslado descomunal de recursos públicos y sociales llevado a cabo por grupos económico-financieros a través de la estatización de la deuda privada; los subsidios a la descentralización industrial; los subsidios a las exportaciones; lo que en su momento se llamó la patria financiera; la forma en que se realizaron las privatizaciones; la existencia de tarifas altísimas en dólares sobre mercados cautivos, como han sido teléfonos, peajes o la electricidad. Al mismo tiempo, este proceso de extranjerización estuvo acompañado por una disminución pavorosa de la participación de los sectores asalariados en el producto bruto interno, que bajó en los últimos 25 años del 48% de participación al actual 20% junto con un sistema impositivo brutalmente regresivo.

Hay que tener en cuenta tres actores fundamentales que forman parte de los estratos sociales nacionales. La Argentina está compuesta: primero, por un gran bloque que es la clase tradicional privilegiada; después están los descendientes de inmigrantes europeos y otras regiones del mundo y hay un tercer grupo típica-

mente local, conformado por dos grandes corrientes poblacionales que derivan históricamente de indígenas y mestizos. Pertenecer al tercer grupo supone una situación vergonzosa, que tiene como consecuencia una sociedad con muchas dificultades de articular sus memorias, de decantarlas, de ver sus raíces, sus factores de confluencia y de ver cómo las diferencias pueden ser las bases de igualdad. Creo que es un gran problema cultural sustentado en la idea del prejuicio que los sectores blancos tienen con los sectores morochos. Parecería ser entonces que de alguna manera hay un meta mensaje, en donde la relación morocho-pobre-falto de inteligencia se establece con toda su fuerza discriminatoria.

Esos elementos son muy duros porque están sutil o groseramente presentes en la escuela y en la educación en general y esto es un tema que tenemos que poner sobre la mesa porque en general está ausente de la pregunta acerca de la inclusión social.

LT: *De modo que, más que un problema económico, la Argentina padece un problema de identidad.*

AA: No, no. Hay un primer problema que es un problema de reconocimiento de la dignidad de todos los seres, una cosa es ser pobre y otra es ser humillado. La pobreza se resuelve de una manera, pero acá hay algo más que pobreza y esto no se puede dejar de reconocer porque está presente de forma permanente en las escuelas. Como ejemplo puedo citar el trabajo de in-

investigación acerca de la deserción de los chicos de los barrios carenciados que he llevado a cabo junto con la Universidad de Luján. Una de las tesis fundamentales extraídas de ese trabajo es que la educación primera de aquellos alumnos que coinciden con este tronco poblacional en términos de creencias, lenguas, saberes o giros idiomáticos debe ser ocultado al llegar al nivel inicial ya que esa es la barbarie, el prejuicio inherente de aquella clase dirigencial aristócrata. A estos chicos se los somete, entonces, a un proceso de ocultamiento de sus identidades, saberes; a eso se une la tensión del conflicto de lealtad entre lo que le dice la maestra de grado y lo que tiene en su casa como realidad desgarradora.

Hicimos una experiencia en José C. Paz con familias absolutamente carenciadas; algunas de ellas confesaron que sacaban comida de la basura. Trabajamos sobre la identificación de esas identidades que, por poner tan sólo unos ejemplos, hablaban habitualmente el guaraní, que cruzaban sus creencias religiosas con otras más ligadas a su terruño, a su lugar de pertenencia. Al legitimar esos relatos, que habilitaban ciertos recorridos identitarios, permitían que la familia en su conjunto tuviera que "blanquear" esos saberes en la escuela. Sobre 10 pruebas de aprendizaje, se registró un 9,10% de rendimiento y fue el grupo de mayor nivel alcanzado entre otros treinta grupos de chicos de cinco años de distintas clases sociales. Esto no es secundario, porque lo que se desprende de esta experiencia también puede ser extensible a todos los niveles; el tema es que cuando se habla de carenciados desde la perspectiva reduccionista del Banco Mundial y todas sus políticas, esta población se considera como carente de agua corriente, de dinero, de alimentos, pero también de inteligencia, de saberes, de capacidad de razón, etc. Por eso afir-

mo que son pobres pero no son tontos, no tienen retrasos mentales.

LT: *Se ve entonces que el rol que desempeña la educación en este proceso es central.*

AA: Este elemento me parece clave porque acá hay dos niveles de integración social: el primero, la población joven menor de 18 años a quien hay que darle una educación de calidad, porque esto pasa a ser además de un derecho social un requisito de infraestructura técnico económica para definir nuevos sistemas productivos y de servicios, por la revolución científico técnica que ha cerrado la brecha entre trabajo manual e intelectual; y donde el trabajo físico quedará restringido a un 5% de tareas absolutamente marginales, por lo que es necesaria una población preparada. Y en segundo término es la capacidad intelectual de estos sectores, que sin duda hay que llevarla a cabo a través de un nuevo tipo de empresas de carácter asociativo. De allí que habrá que rescatar los saberes y la capacidad de innovación y de creatividad que tienen estos sectores más golpeados debido a que hay muchísimos saberes entre ellos y sobre todo mucha capacidad de creación, que es una de las características que requieren las tecnologías de avanzada. Por eso, en el campo laboral, en torno a la población de 18 ó 20 años para arriba, la clave para su reintegración legítima es el reconocimiento de su dignidad, de sus saberes, de sus potencialidades, esto mismo debe darse en una gran reforma basada en la democratización de la educación en todos sus niveles.

LT: *Los procesos educativos entonces ¿debieran ir acompañados de un perfeccionamiento docente continuo?*

AA: Absolutamente, ya que la democratización de la educación no es sólo la extensión; ése es uno de los aspectos, creo que el segundo tema a tratar –y aquí viene cuestión de la capacitación docente– es el del trabajo sobre una profunda revisión de las actuales didácticas de disciplinamiento social; o sea esta didáctica memorista repetitiva, acumulativa y acrítica que genera la creencia de que existen sectores que sólo pueden repetir sin entender. Aquí hay que trabajar sobre una didáctica de carácter relacional que permita ir articulando segmentos y fragmentos de la realidad e ir trabajando sobre una didáctica que permita lecturas relacionales, abordajes más integrales sus-

tentados en el cuestionamiento, la búsqueda, la comprensión, la creatividad, la opinión. El otro gran factor es emprender una mejor y mayor preparación de los docentes estructurado en una jornada de ocho horas, en donde cuatro sean frente al aula y las cuatro restantes de formación e intercambio de saberes. Porque también los maestros y profesores tienen que cambiar sus formas de abordaje de la realidad, sobre todo porque este tipo de conocimiento taylorista, donde cada uno es más eficiente en tanto y en cuanto repita un conocimiento infinita cantidad de veces, es tan anacrónico en la nueva etapa como es anacrónico el obrero de la cinta de montaje de Charles Chaplin en *Tiempos Modernos*.

LT: *¿O sea que otra de las claves de la inclusión social es el trabajo?*

AA: En este aspecto, lo decisivo es la capacidad de articulación de los sectores medios que están en las Universidades o en las áreas de enseñanza con los sectores populares. Y no sólo por una cuestión de principios basados en la solidaridad, sino por un problema de supervivencia para esos sectores medios que no van a subsistir como tales si no existe una gran incorporación de ese otro 40 ó 50% de la población que está totalmente vedada.

LT: *¿Cómo evalúa el rol de los sindicatos, sobre todo los ligados a los trabajadores docentes?*

AA: La infinita ventaja y desventaja que trae aparejado el trabajo docente es que su actividad es muy difícil de reconvertir en términos tecnológicos. Esta cuestión de las computadoras y otras tecnologías son un conjunto de espejitos, no nos engañemos; los bancos de datos, las redes de Internet facilitan el proceso de escritura, pero no forman un escritor. El tema de los sindicatos debería concentrarse hoy en su deber histórico en términos de dignificación de los docentes, y esto supone ingresos que les permitan tener un solo trabajo de ocho horas pero —reitero— dividido en no más de cuatro o cinco horas frente al curso y tres horas de formación, cursos, lectura, equipos de trabajo, participación en investigaciones, etc. Esto requiere una muy fuerte inversión en educación, una inversión que es tan estratégica como lo fue en su momento la inversión en ferrocarriles, represas hidroeléctricas o carreteras.

LT: *¿Confía usted en estas estrategias de integración regional en el ámbito latinoamericano, por ejemplo?*

AA: No hay salida para estos países si no es a través de alguna forma de integración de alcance continental; porque las otras grandes áreas están articulando una unidad continental. Por una parte está la Unión Europea, por otra la vasta zona del Asia Oriental —China y Japón— con los grandes interrogantes que plantea, pero que es la de mayor potencial; y como tercer gran bloque está EE.UU., que de por sí es un continente. Acá debe rescatarse el proyecto imaginado por Bolívar y San Martín, hay que debatirlo en serio, porque era lo que se oponía en su momento a la doctrina Monroe en el 1823. Hoy estamos en la misma alternativa. Más allá de las distancias entre barcos de vela o sistemas flexibles de producción, hoy el meollo de la cuestión es si la salida de estos países puede darse a través de una integración. En ese sentido, lo que sucedió en Venezuela debe ser ejemplificador porque aporta una serie de elementos a tener en cuenta. Si se hiciera eje con ese país y si en Brasil ganara el PT, en Argentina se daría un potencial significativo en cuanto a la redefinición de sus políticas.

LT: *Para el futuro cercano en la Argentina, ¿ve alguna luz de esperanza?*

AA: Estoy totalmente convencida. Veo que hay un potencial de participación, de canalización de alternativas distintas en la Argentina, de determinadas condiciones políticas. Si no se va a eso, estamos indefectiblemente condenados a una situación caótica real. Pero me da la sensación de que la población ha dado un salto de conciencia; estamos ante una inteligencia social muy importante. No podría hablar de cuánto tiempo durará la transición, pero en un mediano plazo de dos o tres años la única alternativa va por el camino de la integración y la lucha contra este perverso modelo de veinticinco años de devastación y desintegración social. Lo esencial es que debe plantearse un debate muy abierto acerca de estas problemáticas que tienen que confluir en un proyecto educativo, que es el tronco central para la concepción de un país socialmente integrado.

** Doctora en Sociología. Investigadora del CONICET. Docente Universitario. Asesora de organismos científicos y académicos.*

La

EDUCABILIDAD

Prof. Daniel E. Di Bártolo*

Junto con los problemas de equidad y calidad, debemos resolver la urgencia de la educabilidad: "los hogares ya no pueden garantizar que los estudiantes lleguen a la escuela en condiciones para ser educados".¹ La crisis terminal a la que nos llevó la demencia del modelo neoliberal ha dejado secuelas terribles. La constatación oficial que muestra que dieciséis millones de argentinos son pobres y que entre ellos, cuatro millones no pueden resolver siquiera sus necesidades básicas de alimentación, vivienda y salud nos plantea un problema grave, profundo, de consecuencias impredecibles para nosotros y para las generaciones venideras.

Niños y jóvenes sin la dieta alimentaria básica no pueden estar en condiciones mínimas para enfrentar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Somos testigos de la formación de grupos humanos que están quedando indefectiblemente excluidos por razones económicas y educativas: la miseria les está cercando el camino de su desarrollo humano.

Esos niños sin alimentación suficiente sufren serios deterioros de su salud física y trastornos sociales de difícil pronóstico. Seamos claros: ésta no es una cuestión menor ni puede ser agendada para "alguna vez": es una emergencia de la hora. Está ocurriendo al lado nuestro. El mayor capital de una nación, que son sus hombres y mujeres, está siendo hipotecado en favor del "capitalismo salvaje".

Aún cuando es de extrema gravedad la situación que denunciamos, no es menor el impacto que la conflictividad social tiene sobre los alumnos que han ingresado hace pocos meses a todos los niveles del sistema educativo: desde el jardín hasta la universidad.

Según el seguimiento estadístico que realiza la Consultora CISI, el mes de febrero fue el récord conflictivo de los últimos once años, con 450 conflictos, es decir

un promedio de 16 expresiones de conflicto por día. Cacerolazos y escraches conviven con los cortes de ruta y las movilizaciones. La protesta de los piqueteros y los sindicatos por trabajo, subsidios y contra los ajustes y recortes salariales se expresa en distintas latitudes. Los sectores medios, hasta ahora en silencio, han cobrado protagonismo de la mano del reclamo de ahorristas contra el corralito financiero y la aparición de las asambleas barriales.

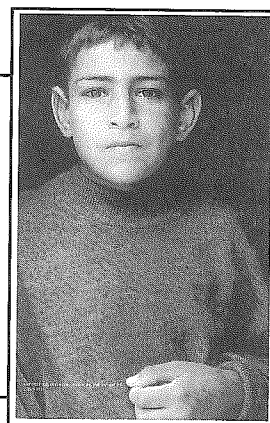
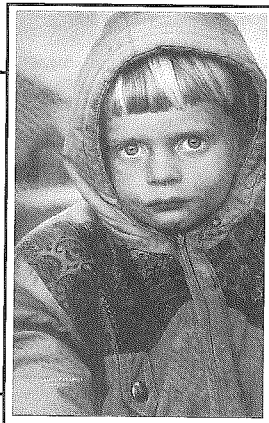
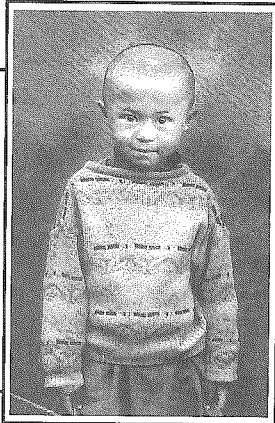
Esta convulsión social era previsible; los '90 –antecedente inmediato aunque no excluyente– fueron un espejismo: los importados "baratos" y las privatizaciones escondían la destrucción del aparato productivo nacional, la convertibilidad traducida en estabilidad monetaria ocultaba mayor endeudamiento externo, la "modernización" del estado era la puerta para su destrucción, el "ingreso al primer mundo" significó mayor dependencia, las "relaciones carnales" nos encuadraron como apéndice de la política norteamericana; en fin, el modelo logró llegar a los pliegues más profundos de nuestra realidad como pueblo.

El ruido y el drama de la desocupación junto con las frustraciones personales traducidos en la migración hacia otros países; la desesperación junto con la falta de sentido de la vida impactan en forma directa sobre la educación.

La escuela es el escenario social donde se cruzan las crisis económicas, las tendencias al fracaso, la depresión, junto al proceso más significativo de la vida humana: la EDUCACIÓN.

La deserción escolar en la enseñanza básica, la repitencia o no-terminación del ciclo medio (Polimodal, secundario) por abandono o por urgencia laboral, el abandono de estudios superiores universitarios constituyen un escenario alarmante para el presente y futuro de los argentinos. Sin educación no hay nación.

Lo grave de la hora se manifiesta en la profundización



de la crisis económica que confluye con una suerte de ahogo social: la pérdida de las motivaciones hondas que producen el salto hacia mayores y mejores niveles de calidad de vida. En el fondo, la ausencia de esperanza, que se traduce en pérdida de perspectivas. Frente a este poderoso y peligroso cuadro que enmarca el proceso de enseñanza aprendizaje y que caracterizamos como “educabilidad”, creemos que es urgente afianzar algunos criterios prioritarios:

a) *Financiamiento educativo.* Nadie, absolutamente nadie, ha cumplido con otorgar a la educación el presupuesto que en 1993 el Congreso Nacional, a través de la Ley Federal de Educación, estableció en el 6% del PBI. Esto no es casual ni mucho menos: cuanto menos educación mayor dependencia. Es imprescindible “saltar el cerco” y dotar a la educación del presupuesto imprescindible que la transforme en política de estado, capital social y causa popular.

b) *Opción por la escuela.* El símbolo del “abrazo a la escuela” debe transformarse en una voluntad política del conjunto social para rodearla de la mayor protección y aliento. Defender la escuela es querer a nuestros hijos y estar dispuestos a jugarlos por ellos, más allá de lo que digan los de afuera. Rodear con participación la escuela es decidir como pueblo que no nos arrebatarán el instrumento público de mayor fuerza social.

c) *Apoyo a los docentes.* ¿Alguien pensó en los docentes frente al problema de la educabilidad? Los docentes deben ser, como han sido y son muchos de ellos a lo largo y a lo ancho del país, “maestros, profesores, asistentes sociales, padres y madres, psicólogos, cocineros, médicos...”. El docente enfrenta, con sus problemas propios, las crisis de muchos que lo

miran y lo escuchan y de tantos que no están presentes en el aula pero sufren detrás de cada alumno. El docente requiere apoyo concreto en lo material y un gran afecto en lo social.

d) *Proyecto educativo para proyecto de país.* De una vez y para siempre los argentinos debemos recuperar la sintonía de las motivaciones profundas por las cuales educamos. Por ello, desde la educación en los valores —aquellos que conforman nuestra identidad como pueblo— es necesario articular el proyecto educativo con el proyecto de país, la educación con el trabajo como dignificador de la persona humana. Así, la educación cobrará otro sentido. Ya no el que pretenden los organismos financieros internacionales sino el que surge del sentir profundo de la nación. No hay calidad educativa sin una visión integral de todo el hombre y de todos los hombres.

Los argentinos estamos frente a horas cruciales de nuestra historia. Para algunos la salida tiene que ver en forma exclusiva con la resolución económica. Para otros, y allí nos encolumnamos, sin obviar la urgencia por resolver lo económico por la vía de la IDENTIDAD NACIONAL, debemos, por fin, atender a nuestros hijos, a los docentes, a la escuela, a la educación. Si no lo hacemos estamos creando un “corralito a la esperanza y a los sueños de ser libres”. Si nos decidimos, lograremos que la educación constituya la columna vertebral de un proyecto de país con justicia social y solidaridad.

¹ Mesa del diálogo argentino, documento preparatorio, Buenos Aires, marzo de 2002.

*Secretario de Educación y Prensa CDN - SADO.

Claves para una cabal comprensión de la crisis

La crisis productiva actual, *sus causas y consecuencias*

CESS, Centro de Estudios Socioeconómicos y Sindicales

El documento elaborado por el Centro de Estudios Socioeconómicos y Sindicales (CESS), echa luz sobre los antecedentes económicos que anticipaban ya desde el año 1999 una debacle en el sistema financiero, en el sistema fiscal y en el aparato productivo. Este trabajo invita a reflexionar sobre el momento histórico para vislumbrar un cambio de rumbo. Asimismo, propone alternativas concretas para alcanzar ese cambio y muestra qué hicieron otros países, especialmente EE.UU. en contextos semejantes.

El primer bimestre del año 2002 se caracterizó por la profundización de la crisis recesiva. La producción industrial, el empleo, la recaudación fiscal y las ventas de las empresas ingresaron en una pendiente estrepitosa. El nivel de pobreza y exclusión se han elevado a niveles desconocidos en nuestra sociedad. En otras palabras, todos los males del año anterior se agudizaron en los primeros meses del 2002.

La explicación de este deterioro productivo, económico y social se halla en la profundización del modelo llevada adelante por Cavallo en el 2001. En efecto, sobre una economía bloqueada externamente por efectos del retraso cambiario e internamente por el desempleo, la exclusión y el deterioro del salario real, el ideólogo de la convertibilidad buscó el equilibrio fiscal reduciendo el gasto público. El efecto de ello fue nefasto, puesto que fue como arrojar combustible para apagar un incendio. Lo peor de todo es que en ese marco, y producto de la Ley de Convertibilidad, los especuladores financieros intuyeron la debacle económica y produjeron una inmensa fuga de depósitos y divisas que contrajo la oferta monetaria. Crisis en la economía real, contracción del gasto público y reducción de la oferta monetaria condujeron a la peor de las crisis económicas conocidas en la Argentina.

Las proyecciones del cierre de las cuentas nacionales para el 2001 ya muestran esta debacle. Caída del consumo masivo, reducción de la inversión privada y pública, aumento del desempleo y el subempleo junto con un empeoramiento del SIU y mega déficit fiscal son los resultados a los que condujo la aplicación de las medidas ultra ortodoxas de Cavallo.

Los resultados del 2001

En noviembre y diciembre del 2000, desde la revista *Macrocónsul* se advertía que si no se corregía la política económica, la crisis terminal del modelo conduciría al país a una situación caótica. Señalamos también, por la misma época, que la estrategia de *Machinea* estaba equivocada. Sostuvimos que buscar la reactivación vía la reducción de tasas de interés no tendría ningún efecto reactivante ya que —más allá de que se lograra reducir el tipo de interés— el consumo superior se encontraba saturado y la relación entre tipos de interés y consumo masivo era muy baja. En suma, por más que bajasen los niveles de tasas, internamente no se alcanzaría a salir del pozo recesivo. Pero primero *Machinea* y luego Cavallo siguieron esta estrategia durante todo el gobierno de la Alianza, utilizando como principal instrumento la reducción del gasto para achicar el déficit público, mejorar las expectativas de los mercados y lograr mejores tasas. No lo lograron; por el contrario, la reducción del gasto público aumentó la recesión, redujo los ingresos fiscales y empeoró el déficit.

La consecuencia directa de la aplicación de estas políticas es, entre otras, una caída del PBI en el 2001 superior a la del año anterior y que según nuestras proyecciones podría ser peor que la de 1995. En efecto, según nuestras estimaciones, el PBI en el 2001 tuvo una contracción cercana al 5%, contracción superior a la que se produjo en 1995, en pleno efecto *Tequila* y a la de 1999, cuando se inició la depresión.

Esto quiere decir que entre 1999 y el 2001, se dejaron de producir 18.000 millones de dólares y, en consecuencia, se destruyeron 600.000 puestos de trabajo. Pero si se calcula el producto caído desde 1998, la situación es aún peor. En efecto, desde 1998 a la fecha la caída del PBI asciende a 31.700 millones de

dólares y la destrucción de puestos de trabajo a más de 1.000.000. Estos resultados son la consecuencia directa de la aplicación del déficit cero en la economía argentina. Al corsé de la convertibilidad se le sumó el corsé del gasto público y con el solo criterio de pagar primero las deudas y luego atender las necesidades del pueblo argentino, se sumió a nuestro país en la peor depresión de su historia.

PERÍODO	PBI	%
1993	236536	
1994	250270	5.8%
1995	243116	-2.9%
1996	256382	5.5%
1997	277198	8.1%
1998	290203	4.7%
1999	277516	-4.4%
2000	275915	-0.6%
2001	258422	-6.3%

El producto potencial y el producto caído

Por ello es hora de discutir y dejar en claro si es buena o mala la búsqueda del equilibrio fiscal. Ésta es una cuestión central. ¿Siempre es bueno ese equilibrio? ¿No es malo cuando se profundiza la recesión? ¿Cuál puede ser entonces un criterio razonable?

Es fácil advertir que si hay un déficit quiere decir que el Estado retira de la economía, como ingresos fiscales, menos de lo que gasta. Que pone en la corriente económica más de lo que saca. Puede decirse entonces que la existencia del déficit mismo ya prueba de por sí que se está frente a un sector público activador, expansivo. ¿Pero, es esto verdad, en toda situación? También es verdad que cuando se reduce el gasto público puede aumentarse el déficit debido a la recesión y la caída más pronunciada del ingreso fiscal, y ello se corrobora con el insólito esfuerzo de déficit cero y sus resultados.

Para poder dilucidar este tema en los años '60, los asesores del presidente Kennedy, Arthur Okum, Jean Tobin y otros, recurrieron al concepto de producto potencial. Cuando se está en coyunturas recesivas, el PBI (el producto efectivo) es mucho menor al que podría obtenerse usando toda la capacidad instalada del país. Si se usa íntegramente esa capacidad instalada y si hay trabajadores desempleados para usarla, la economía puede entonces generar un producto superior al PBI efectivo. A ese producto de pleno uso de capacidades productivas, aquellos economistas lo denominaron Producto Potencial.

Todo período recesivo se caracteriza por la existencia

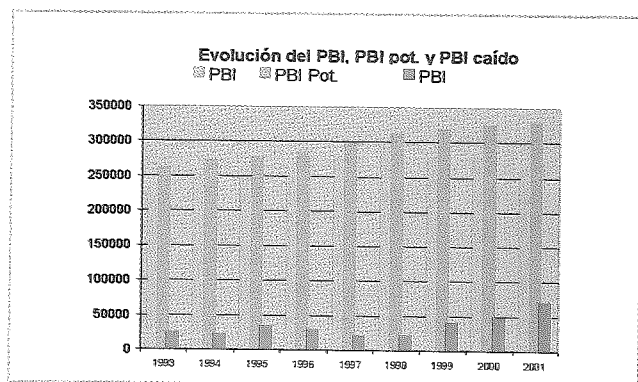
de una fuerte brecha entre el PBI efectivo y el Producto Potencial. Esto puede observarse claramente en los últimos cuatro años de depresión sufridos en la Argentina. En 1998 el PBI efectivo fue de 290 mil millones. Ese año nuestra capacidad productiva usada "a pleno" pudo haber generado alrededor de 310 mil millones. Es decir que ese año se perdió de producir 30 mil millones de pesos. El fisco se perdió también de recaudar cerca de 6.000 millones adicionales. En 1999 el PBI fue de 277 mil millones mientras que el Producto Potencial fue de 318 mil millones. Ese año la Argentina dejó de producir 42 mil millones de pesos y también perdió el fisco una recaudación adicional no menor a los 8.000 millones. Las empresas trabajaron al 60/65% de su capacidad y la recesión se profundizó. En el año 2000 el PBI efectivo fue solo de 276 mil millones, mientras que el Producto Potencial podría haber alcanzado los 325 mil millones. Se perdió de producir alrededor de 47 mil millones. El fisco perdió de recaudar algo más de 9.000 millones.

AÑO	PBI	PBI Potencial	PBI Caído
1993	236.536	260.000	23.464
1994	250.270	270.938	20.668
1995	243.116	276.324	33.207
1996	256.382	283.530	27.148
1997	277.198	295.948	18.751
1998	290.203	310.007	19.804
1999	277.516	318.346	40.830
2000	276.179	325.967	49.788
2001	259.608	331.256	71.648

Evolución del PBI, PBI potencial y PBI caído 1993-2001 (en miles de millones).

En el año 2001 todo se agravó. La brecha entre el producto efectivo y el potencial y los ingresos fiscales perdidos fue enorme. El PBI puede estimarse provisionalmente en 259 mil millones. La caída de la demanda de consumo masivo, del gasto de inversión y del gasto público redujo ventas y producción a lo largo de todo el año. Sin embargo, la capacidad disponible habría permitido producir a pleno uso cerca de 331 mil millones. El producto que se dejó de producir fue de aproximadamente 72.000 millones.

En resumen, es difícil negar que el nivel de recaudación depende de dos variables: la presión tributaria y el nivel de actividad. Sabemos que a igual presión tributaria la recaudación crece cuando crece el producto y decrece cuando cae el producto. Por lo tanto,



si en los últimos tres años se hubiera alcanzado el producto potencial la recaudación hubiera sido mayor a la obtenida. En efecto, en 1999 se recaudaron 55.600 millones y se pudieron haber recaudado 63.000 millones. En el 2000 se recaudaron 56.000 millones cuando se pudieron recaudar 66.000 millones y en el 2001 los ingresos fueron de 50.000 millones cuando pudieron ser de 64.000 millones.

En los últimos tres años 1999, 2000 y 2001, la Argentina dejó de producir por falta de mercado interno, severos ajustes del gasto público y la imposibilidad de competir en el mercado externo alrededor de 150.000 millones de dólares. En este trienio el fisco perdió una recaudación potencial de 30 mil millones. Fue la política del achicamiento, el ajuste, el déficit cero, etc. Y lo que es peor, si en el 2001 la economía argentina hubiera utilizado toda su capacidad productiva se podría haber generado más de dos millones de puestos de trabajo adicionales y casi eliminar el flagelo del desempleo.

Por las cifras disponibles es claro que con las políticas de ajuste no solo se pierde de generar producto, también se pierde el ingreso fiscal correspondiente a ese producto caído y se destruyen puestos de trabajo. Lo que explica todo lo dicho es precisamente la brecha entre producto potencial y producto efectivo.

Como mencionáramos anteriormente, en los años '60 fue esta diferencia entre el producto potencial y el PBI la que permitió a Tobin y a Okum demostrar al presidente Kennedy que lo importante era lograr el equilibrio presupuestal solo cuando se llega al Producto Potencial y que, en cambio, para alcanzar ese nivel de PP, era necesario no disminuir el déficit, sino incrementar el gasto y/o disminuir la presión tributaria. El presidente Kennedy tuvo que convencer a sus congresales de que la idea de aumentar el déficit de caja era el mejor método para reactivar y alcanzar el equilibrio fiscal a nivel de pleno empleo y que ésta no era una idea peligrosa, sino la fórmula racional de equilibrar ingresos y gastos y de aumentar producción e ingresos fiscales hasta que estos últimos igualasen al gasto público.

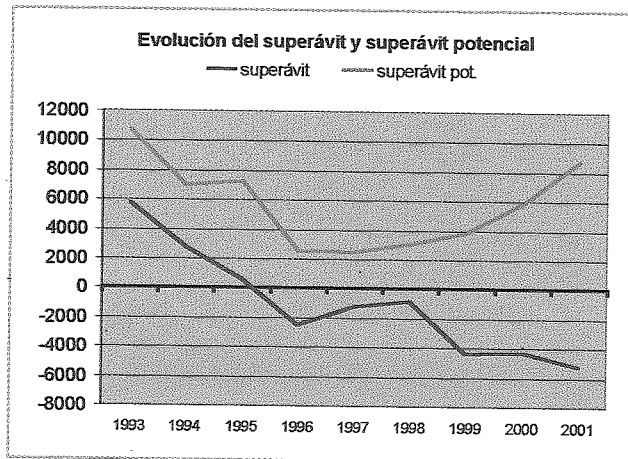
En la Argentina de los últimos años se viene haciendo todo lo contrario. En plena recesión se reduce el gasto

público y la recesión se retroalimenta. La responsabilidad de tamaño estupidez recae, desde luego, sobre los ejecutores de estas políticas, pero no es menos responsable de la aplicación de ellas el FMI, organismo que con sus presiones y recomendaciones tuvo gran responsabilidad en las crisis de Asia y Rusia. Hay en estas políticas de ajuste gran responsabilidad de la dirigencia argentina, de los economistas del "pensamiento único" y del facilismo local. Pero no la hay menos en el FMI.

El premio novel de economía, Joseph Stiglitz, recusa casi agríamente el uso de tales políticas por parte de la tecnocracia del Fondo. No hace mucho, sostuvo que "raramente se restablece la fortaleza —o la confianza económica— con políticas que conducen a la economía de un país a una profunda recesión. El FMI, es el gran culpable por haber insistido en políticas destructivas", y agrega: "Seguir en la Argentina el consejo del FMI de aplicar políticas de ajuste del gasto público sólo empeora las cosas".

Si los últimos años en la Argentina, en lugar de recurrir al ajuste fiscal para disminuir el déficit, se hubiera utilizado el gasto en forma expansiva para incrementar el producto, habría crecido la recaudación y disminuido el déficit, generando crecimiento y alterando el ciclo económico. Sin embargo, cabe destacar que esta política expansiva hubiese chocado con el límite impuesto por la apertura irrestricta de la economía, con un tipo de cambio inadecuado para hacer frente a la invasión de productos importados y con la restricción monetaria de la convertibilidad.

En la actualidad, sin estas barreras, plantearse alcanzar el equilibrio fiscal vía el ajuste del gasto público y la recesión no tiene ningún sentido ni político, ni social, ni económico. Hoy, con un tipo de cambio adecuado y recuperada la soberanía monetaria, es factible plantearse alcanzar el equilibrio fiscal a través de la reactivación y el crecimiento económico. Para ello hace falta un presupuesto plurianual y un cuidadoso pero audaz manejo mensualizado del gasto y del déficit.



13° Congreso Nacional Extraordinario SADOP

EL SADOP

Y UN ENCUENTRO DE IMPORTANCIA NACIONAL

Como todos los años, el pasado 27 de febrero SADOP celebró un encuentro en el ámbito nacional a fin de alcanzar acuerdos estratégicos y planes de acción para el presente año lectivo. Además, se consideraron los alcances del gran logro que el sindicato conquistó el último 27 de diciembre con la firma del Convenio Colectivo de Trabajo a la vez que fue evaluada la situación general del sector y las medidas a tomar frente al actual contexto.



Más de ciento cincuenta delegados gremiales de todos los rincones del país se dieron cita el miércoles 27 en la Confederación de Educadores Argentinos (CEA) (Combate de los Pozos 234) para celebrar el 12° Congreso Nacional Ordinario y el 13° Congreso Nacional Extraordinario del Sindicato Argentino de Docentes Particulares. En el transcurso de la jornada fueron expuestos numerosos temas atinentes al trabajador docente para su tratamiento y consenso; los tópicos abarcaron desde una perspectiva general de la coyuntura argentina hasta la actual situación del docente privado, fortalecido hoy con una nueva arma legal: el Convenio Colectivo de Trabajo.

Luego de la conformación de la mesa coordinadora de los dos Congresos, presidida por Teresa Ramayo, y la lectura del acta del último encuentro del pasado año, el secretario general de SADOP y Secretario de Cultura de la CGT que Lucha, Horacio Ghilini, dio inicio a lo que sería una jornada llena de participación, consenso

y propuestas. En la apertura, Horacio Ghilini comenzó su exposición con una visión geopolítica general del mundo actual, signado por el cambio paradigmático que supuso el atentado terrorista a las Torres Gemelas del último 11 de septiembre. En la interpretación de este hecho tan significativo en una realidad cada vez más intrincada, Ghilini vislumbró "una vuelta o un rebrote a nuevas formas similares a lo que se conocieron en la década del '70, como la teoría de la Seguridad Nacional, aplicada en América Latina durante los procesos militares", aunque destacó que en la actualidad la figura del terrorismo es aún más compleja que la planteada en el contexto original, ya que esta nueva versión "viene acompañada, por ejemplo, del narcotráfico". Siguiendo con su consideración macropolítica para el caso nacional, el secretario general de SADOP afirmó que "en el caso de unidad potencial argentino-brasilera y la cuenca del Plata, que generaría un desarrollo importante para la zona, el imperio está en preparativos para justificar

operativos en ese territorio con el argumento de la Triple Frontera". Del mismo modo, Ghilini observó que más allá de estas lamentables insinuaciones del poder imperialista, "Argentina como país mantiene consigo misma una deuda histórica, que es la de la integración hacia adentro, que proviene de la época del debate entre una Argentina con una raíz federal y un centralismo unitario con base en el puerto", que a su vez se expresó en múltiples enfrentamientos armados a lo largo del siglo XIX. Esta dualidad, que se prolongó por el término de 150 años y aún hoy permanece en vigencia, está relacionada con "una búsqueda constante de la identidad y de la cómo manera nuestra nación se integra al mundo". La integración territorial será, entonces, la llave a través de la cual la Argentina podrá resolver sus dilemas identitarios, tironeada históricamente ser entre un país primer mundista o una nación "asociada históricamente al mandato de los padres de la Patria Grande de integrarse en una Latinoamérica fuerte y unida, destino indiscutible de nuestro pueblo".

Este apremiante problema de conformación de identidades nacionales, que el poder imperialista trabaja permanentemente, trae aparejado el inconveniente cultural de la "doctrina de los Estados Fracasados" en el sentido de que "existen pueblos que no pueden ni saben administrar sus economías o dominar sus territorios". De allí que sea necesario una refundación de los valores nacionales y una "capacidad de revalorización de nuestras capacidades y de un reconocimiento de nuestros defectos. La discusión de fondo de las instituciones, la política y el movimiento obrero deviene en carisma de la idiosincrasia de nuestra nacionalidad, para descubrirla y hacerla propia".

En esta dirección, el trabajo desde la CGT para la recuperación de una cosmovisión propiamente nacional debe ser primordial, puesto que desde hace diez años atrás hasta el momento, el modelo neoliberal licuó y desvirtuó cualquier posibilidad de restauración de la memoria de lo local. De allí que el punto de no retorno de un modelo que desgarró el tejido social por el término de veinticinco años haya derivado en los sangrientos episodios de fines del pasado año y principios de este, hasta llegar en la actualidad a una múltiple reproducción, cruce y contradicción en los reclamos de todos y cada uno de los estratos sociales de la Argentina. Este quiebre, según expresó el mismo Ghilini, "produjo consecuencias políticas relevantes, tales como una recuperación de la conciencia sobre la peligrosidad en el dictado del estado de sitio y la supuesta represión que ello supondría, sobre todo por parte de los sectores medios y la juventud como sujeto social que llenó la Plaza". Pese a la revalorización del sentido de los reclamos y del poder ciudadano, "el sujeto social que por esos días no estuvo en la Plaza fue el movimiento obrero organizado, ya que no participó ni de los saqueos ni de los cacerolazos". Esta suerte de

inacción produjo en el movimiento obrero una descolocación y un borramiento del discurso del trabajador como clase; de ahí que, desde el ámbito particular del SADOP, señalara Ghilini "hay que tratar de escuchar a la vez que madurar en la organización y la integración intersindical frente a los nuevos cambios suscitados en la sociedad, en una palabra organizarse todavía más". La organización, entonces, es el arma estratégica por excelencia del conjunto del movimiento obrero, puesto que gracias a ella el trabajador podrá tener conciencia de sí mismo y de su propia realidad circundante.

SADOP en el Senado Nacional

Al término de la extensa exposición de Horacio Ghilini —que, en definitiva representa la posición orgánica del sindicato— se hizo presente la senadora por la provincia de La Pampa, Carmen Bertone, una de las promesas que el SADOP tiene depositadas en el parlamento. Como presidente de la Comisión de Turismo, Secretaria de la Comisión de Educación y de la Comisión de Trabajo, la senadora Bertone explicó cuáles son las acciones que, como sindicalista primero y como legisladora después, promueve desde la esfera de la Cámara de Senadores.

Desde la Comisión de Turismo, Bertone señaló un recurso aún no explotado de forma íntegra "para promover fuentes de trabajo, puesto que es en esta Comisión donde se reúnen todas las otras comisiones; donde se puede trabajar con Educación, con Obras Públicas y con Cultura". Respecto a esa mesa de trabajo, la senadora afirmó que se encuentra avocada a la tarea de promocionar la Ley Nacional de Turismo, por la cual "a partir de la recaudación de sus fondos, deducidos de una alícuota a los pasajes aéreos, se pueden distribuir a las provincias para ser aplicados a proyectos educativos".

Respecto a la Comisión de Educación, Bertone informó sobre uno de los temas fundamentales que atañen a todo trabajador de la enseñanza, a saber la continuidad o no del FONID (Fondo Nacional de Incentivo Docente). El estado de situación respecto a ese estímulo de \$60 por mes dicta que "hoy están los 330 millones de pesos correspondientes al primer semestre del 2001, aunque está faltando el segundo semestre". Sin embargo, Bertone comentó como una conquista por parte de la Comisión de Educación y una demostración más de buena voluntad del oficialismo el hecho de que "el Gobierno Nacional reconozca la deuda hasta el quinquenio que corresponda, de acuerdo a la ley del FONID". Finalmente, desde la Comisión de Trabajo presidida por Luis Barrionuevo, se trabajó hasta el momento en la derogación de la Ley de Reforma Laboral, habida cuenta que ésta "terminó por destruir el trabajo nacional y no creó ningún puesto de trabajo". Asimismo, Bertone aclaró que dicha Comisión se encuentra trabajando en la revo-

cación de los decretos 446 y 774 relativos a la desregulación de las Obras Sociales, punto medular para el funcionamiento normalizado de cualquier asociación sindical a la vez que blanco permanente en la fallida gestión de gobierno de la Alianza. Según dictaba la propia ley, "se podía pasar de una obra social a otra en una empresa que tenía hasta 100 personas al tiempo en que también podían ingresar las prepagas", hecho que pulverizaría cualquier pretensión de acción sindical independiente y afiliación, antesala de la destrucción de los sindicatos.

Pronóstico incierto

Luego del intervalo del mediodía, el secretario adjunto de SADOP, Pedro Bayúgar, llevó a cabo un diagnóstico pormenorizado de la situación del último año en cuanto a temas presupuestarios fundamentales como el financiamiento en el sector educativo y el destino —precario, por lo pronto— del FONID. Para llevar adelante este análisis, Bayúgar tomó como ejes capitales las consideraciones que estos temas tuvieron a lo largo del agónico final de la gestión de la Alianza, del efímero mandato de Adolfo Rodríguez Saá y, por último, en el presente período gubernamental de Eduardo Duhalde. Para el período correspondiente al mandato de Fernando De la Rúa, el escenario se vislumbró complicado desde sus orígenes. De hecho, la postura del Ministerio de Educación por aquel momento, que "intentó modificar la Ley Federal de Educación por la vía de los hechos, no financió los TTP y recortó a las Escuelas Tecnológicas", se reflejó como una constante que tendía a manipular derechos constitucionalmente adquiridos por los trabajadores. Por el lado del FONID, la Alianza "intentó eliminar el 7% que se reparte en las provincias, cuyo salario es inferior al de la Capital Federal, propuesto por el subsecretario de educación laíes". Consecuencia de estas maniobras para recortar el presupuesto para el sector es que aún se adeuda todo el 2001 del incentivo; de allí que desde la esfera ministerial se pensara en variables alternativas de financiamiento, como "la creación de un fondo fiduciario, tomado con un préstamo del BID, para prestarle a las provincias y poder pagar así puntualmente los salarios", como bien expresó el secretario adjunto. Las negociaciones siguieron su curso hasta aquella noche del 19 de diciembre cuando, producto de una revuelta civil en la Capital, el presidente De la Rúa presentó su renuncia al mandato presidencial.

Respecto al interregno de Rodríguez Saá, Bayúgar recordó que por aquel momento se postulaba la "eliminación del Ministerio de Educación por el Consejo Federal de Educación".

Al cabo de esa semana de gestión, el gobierno de Saá dio paso al de Eduardo Duhalde, en el que "el Ministerio de Educación recobró su forma tradicional, aunque se produjo una revalorización muy importante del Consejo

Federal, puesto que hoy tiene una vigencia que no tenía antes". Más allá de que en la actualidad circulan varios proyectos relativos a la capacitación docente —que requieren más voluntad política que dinero— Bayúgar afirmó como un hecho sin precedentes en la historia de SADOP "la presencia del secretario de educación de la Nación, Ricardo Biasi, en el propio sindicato, demostrando una inédita apertura".

En lo que va del ciclo de gestión de la cartera educativa a cargo de Graciela Gianetasio, el secretario adjunto aclaró que el SADOP busca de forma permanente saldar la deuda que el Estado mantiene con los educadores privados respecto del FONID, habida cuenta que "con la plata que se tiene hoy como concepto de recaudación se va a pagar la deuda del 2001, pero además el FONID debe ser incorporado al presupuesto de este año"; sin embargo los durísimos tiempos actuales dictan la imposibilidad de liquidar la deuda del pasado año y cumplir con la de este. Pese a ello, durante la reunión del Diálogo Educativo, celebrado el último 23 de febrero en el marco de la Mesa de Consenso del Diálogo Argentino, "hubo un acuerdo entre todos los actores presentes acerca del reconocimiento de la deuda, pero también de la incorporación en el presupuesto 2002 de las partidas necesarias para el pago del FONID". De los convenios surgidos en esa mesa, Bayúgar precisó que "se acordó pagar la deuda del 2000, que es muy poco para todos en general, pero muy importante para aquellas provincias que gozan del beneficio del 7%, puesto que son 5 millones para todas las provincias en general y 10 para repartir en esas ocho provincias". Puesto que la recaudación continuará decreciendo en los próximos meses, "durante el período de marzo, abril y mayo, sólo permitiría disponer de 35 millones de pesos para el pago del FONID"; como consecuencia de ello, se podrá abonar únicamente la mitad de ese estímulo a cada docente, cifrado en 30\$ moneda nacional, según precisó Bayúgar.

Por último, pasó a detallarse las líneas directrices de trabajo en las que el SADOP se encuentra avocado en las jornadas relativas al diálogo educativo. Al respecto, las propuestas desde ese ámbito estaban encaminadas a estructurar un esquema de emergencia del modelo sobre la base de un posicionamiento del trabajo docente como voluntariado o apostolado. Desde su primera moción, "SADOP se opuso a esa especie de colaboracionismo ad honorem para ser desempeñado en las zonas más carenciadas del país, ya que el docente privado es un trabajador de la educación, no un apóstol". Como conclusión de estas jornadas, Bayúgar sintetizó que si bien es saludable y plausible llevar a cabo un consenso "y una actitud de diálogo, es necesario hacerlo sobre las bases del financiamiento educativo, de lo contrario, el consenso anterior es nulo". Es por eso que, debido a la quita de 11 mil millones de pesos de la planificación, Bayúgar recalcó la posibilidad de

“hacer de la educación un bien social al alcance de todos sin tener que apelar ni al voluntariado ni a la explotación de los trabajadores de la educación”.

La negociación colectiva, una conquista histórica

A su turno, el secretario gremial de asuntos legales, Mario Almirón, ofreció una extensa exposición aclaratoria acerca de lo que quizás es, en la reciente historia del sindicato, uno de sus logros más ansiados: la firma del Convenio Colectivo de Trabajo. Según Almirón, la magnitud que supone la concreción de este instrumento legal se apoya sobre dos dimensiones. La primera, puramente jurídica, “al acuerdo firmado en el mes de diciembre le sigue la correspondiente homologación por parte del Ministerio de Trabajo, para hacer que el Convenio sea ley en todo el país y para aplicarse con obligatoriedad a todos los docentes y establecimientos privados”. Desde la perspectiva política formal “el acuerdo deberá ser ratificado por el Congreso Nacional de SADOP lo que en su momento fue firmado por la comisión paritaria”.

La naturaleza misma de la rúbrica del Convenio conlleva beneficios ilimitados para todo el sector de la docencia privada, ya que lo firmado mejora notablemente la situación y el encuadramiento legal de todos los educadores. Considerado más como un punto de partida que como una llegada hacia un cierto estado estacionario, Almirón aclaró que “lo firmado no sólo es susceptible de ser mejorado y superado, sino que es deber de la organización hacerlo para mejorar los niveles de protección de los compañeros docentes de todo el país”.

Pero el hecho más notable que este esfuerzo dirigencial de SADOP supone es, como el propio secretario gremial subrayó, “la reafirmación de este Sindicato como la institución colectiva única, excluyente y exclusiva para representar a los trabajadores de la educación de todo el país”. Con este hecho capital para la historia de SADOP, quedan de lado todas las discusiones relativas a la representatividad de los docentes del sector y sus consecuentes disputas. Pero más que nada, deberá destacarse también la larga batalla legal y gremial mediada por la fuerza de la movilización, que encontró su punto más álgido en la numerosa marcha nacional de SADOP, el 3 de julio de 2001.

Profundizando sobre el contenido del acuerdo, Almirón destacó como tema principal “la forma típica de contratación del docente privado como trabajador regular, que se acerca más al parámetro de la ley y que lo define como quien trabaja en la docencia privada más allá de su titulación”. Este punto se esgrime como uno de los principales, puesto que ampara a quienes en su

desempeño laboral aún no posean título y les confiere idénticos derechos respecto de aquellos docentes titulados. O sea que este nuevo acuerdo no discrimina. Continuando con la consideración de la contratación típica, Almirón explicó que es aquella puntualizada legalmente en la denominada “por tiempo indeterminado, desde que se inicia su relación laboral hasta el momento de su jubilación, que supone una estabilidad no absoluta, por tratarse de una actividad privada”. A pesar de ello, el Convenio deja atrás todo tipo de contratación que suponga fraude, “tales como los contratos a plazos no justificados para eludir el pago de las vacaciones o la facturación, que significan un trabajo en negro”. Las únicas modalidades legales que el Convenio ampara —y que denomina ‘admitidas’— son “la suplencia, el contrato de plazo determinado y las actividades cuatrimestrales o semestrales, previamente inexistentes”; cualquier otra figura u omisión a la regla jurídica supone como consecuencia práctica excluyente la aceptación del ya mencionado contrato por tiempo indeterminado.

Otro de los pilares principales del acuerdo celebrado el pasado 26 de diciembre es “el deber de información de los empleadores para con la Obra Social de los Docentes Particulares, OSDOP”, en el sentido de que los contratantes estarán compelidos a cumplir con su obligación de informar respecto de los aportes de los contribuyentes.

Luego de la instructiva explicación de Mario Almirón, el secretario de educación y prensa, Daniel Di Bártolo le dio encuadre político a la conquista legal, testimoniando la ambición de la comisión directiva nacional de incrementar estas conquistas. De esta forma, Di Bártolo dejó en claro que “así como en algún momento el objetivo era afiliarse, elegir delegados y constituir orgánicamente el SADOP en todo el país, hoy estamos en la etapa de que nuestros compañeros asuman esta nueva bandera”, eslabonando este último acontecimiento con una cadena histórica de logros. De hecho, “el gremio ha logrado algo concreto que modifica extraordinariamente toda la vida cotidiana de los trabajadores de la educación en el aula y en la escuela”. Este instrumento, pues, dota a todos y cada uno de los docentes afiliados al SADOP la recuperación de la idea del sueño colectivo y de la utopía soñada, prueba de que “es posible una certeza esperanzadora en el mar de incertidumbres”, como concluyó Di Bártolo.

Esa, en definitiva, es la función que desde sus inicios le fue conferida a cualquier asociación sindical, la protección y el resguardo de todos los trabajadores del país a través de la hermandad, la cooperación y la ayuda mutua frente a cualquier atropello que suponga avasallar sin más sus derechos.

La Tiza continúa con el intercambio iniciado, a partir del último número, sobre la temática "profesionalización docente". Queremos contribuir, desde la perspectiva de un sindicato de docentes, al debate instalado a partir de la década del '90 en nuestro país de la mano de la reforma educativa encarada desde la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195 (1993).

Para tal fin convocamos a distintas voces desde el convencimiento que la multiplicidad de miradas sobre la tarea de enseñar que realiza la docencia nos permitirá atrapar la complejidad del hecho educativo y, en particular, el debate "profesionales-semiprofesionales-trabajadores". También queremos acercarnos a partir de bibliografía que nos permita ir construyendo marcos teóricos, categorías de análisis, debates... en nuestras escuelas, seccionales y delegaciones.

En este número hemos convocado a tres especialistas nacionales y hemos realizado un análisis del documento de la Confederación Sindical Mundial de la Enseñanza (CSME) sobre esta temática.

El siglo XIX fue marcando el tránsito de una percepción del rol docente más ligado al apostolado, a la vocación de servicio, a una visión religiosa e idealista de la tarea de enseñar hacia un docente funcionario que fue captado por el "estado-educador" como un agente más del aparato estatal.

Con el correr del tiempo, este funcionario docente fue incorporando, mediante una propuesta de capacitación "cursillista", un enfoque técnico de la enseñanza de la mano de la racionalidad del tecnicismo pedagógico. Desde este lugar se escindieron los lugares de los teóricos (técnicos y políticos de la educación) y de los prácticos (los docentes), los fines y valores definidos desde afuera de la escuela y del aula y la acción instrumental al interior de la clase. Se constituyó así una ilusión de profesionalidad que fue chocando, en la década del '70, con el cuestionamiento a la corriente de la racionalidad técnica y al discurso del docente como trabajador al contrastar el evidente deterioro de sus condiciones materiales y laborales.

Superadas las dictaduras militares en América Latina en la década del '70, el eje pasa por democratizar las escuelas, el aula y la tarea de enseñar. Pero el espíritu reformista de los '90 ha instalado en el universo discursivo la necesidad de un profesional docente en el marco de una "nueva educación en una nueva escuela". La mirada fundacional hacia este profesional "para armar" se basa en la incorporación de nuevos contenidos enmarcados dentro de nuevos paradigmas epistemológicos, entre líneas puede leerse el convencimiento del no saber docente, de su desactualización, del vaciamiento de contenidos, etc. que poblaron los diagnósticos de la educación desde la década del '80. En este estado de situación hoy nos encontramos y desde este lugar queremos profundizar en el debate. Mariano Fernández Enguita (2001) señala que "el modelo profesional se ubica en el plano de la moral colectiva, del deber ser... convirtiéndose así en una guía para la acción individual y colectiva, un objetivo a perseguir, no un punto de partida ni un hito ya logrado".

CONGRESO CSME

Bajo el lema "el docente: profesional, de la educación y actor de inclusión social" se realizará en Albenza, Bulgaria, del 20 al 27 de julio próximo el VIII Congreso de la Confederación Sindical Mundial de la Enseñanza (CSME), con la participación de más de 250 delegados de las organizaciones afiliadas y fraternales de todo el mundo.

Se discutirán, entre otros importantes temas, la formación docente, el acceso a la educación para todos, el seguimiento del cumplimiento de las normas internacionales del trabajo para los docentes y las perspectivas de acción de esta importante organización en orden a la unidad del magisterio de todo el mundo.

En el transcurso del congreso de la CSME serán renovadas además las autoridades de nuestra organización mundial.

El Congreso estará precedido por dos importantes acontecimientos:

El Primer Seminario Iberoamericano de Trabajadores de la Educación, cuyos objetivos de estudio son:

Analizar las perspectivas de la Educación en los países iberoamericanos, en relación con los objetivos del programa EFA.

Profundizar en el análisis de las vías de integración de los países de Iberoamérica en la era global.

Analizar el rol de los docentes en los procesos de integración, en su doble función de profesional de la educación y actor de inclusión social.

Posteriormente, se realizará un congreso extraordinario de la FLATEC en el que se discutirán las posiciones políticas de la organización frente al congreso de la CSME, a realizarse inmediatamente después.

El docente, un profesional de la educación, agente de la inclusión social

Fabián Otero *

El presente artículo intenta recopilar las nociones fundamentales en torno al informe de orientación preparatorio para el VIII Congreso Mundial de la Confederación Sindical Mundial de la Enseñanza (CSME) realizado a lo largo del 2001. Como consideraciones principales del documento deben destacarse la similitud en cuanto a los contextos de crisis y ajuste por los que atraviesan la mayoría de los países de Latinoamérica, la concepción de la educación como derecho fundamental y los procesos de polarización económica entre el Norte y el Sur. Además, el informe hace especial hincapié en la importancia de los procesos educativos relativos a la lucha contra el SIDA, la inserción de los jóvenes en el mercado laboral informal y los desafíos pedagógicos frente al multiculturalismo propio de la región.

El docente frente a las realidades del mundo de la educación

El informe denuncia la manifestación de los procesos dicotómicos que se han profundizado en la década del '90 en el ámbito de las declaraciones de conferencias mundiales, la realidad que viven cotidianamente los sujetos concretos y las decisiones políticas adoptadas, muchas de ellas con el aval financiero de organismos crediticios internacionales. En esta dirección, se subraya la escasa o nula presencia en dichos foros mundiales de la temática "de las condiciones de trabajo y de vida de los educadores" —cada vez más deterioradas sobre todo en contextos de fuerte ajuste estructural— y, por otro lado, se indica la tendencia creciente de responsabilizar a los/as docentes por "la calidad insuficiente de la enseñanza que imparten". A esta situación hay que añadirle la omisión de las condiciones institucionales en las que se desarrollan las tareas de enseñar y aprender. Finalizando, se realizan dos aportaciones clave:

•La evaluación docente como medio para el mejoramiento personal y el ascenso en la carrera, enmarcada dentro de una lógica preventiva y formativa y desde una mirada de la complejidad de la vida del aula, aparece como una respuesta alternativa frente a la concepción de la evaluación "en contra de" o "para san-

cionar a" presente en numerosas propuestas de reformas educativas (77) a nivel de los organismos de gobierno locales.

Un ajuste hacia la comprensión de "conceptos estelares" que se han implantado en la esfera educativa provenientes de otros campos como los de "calidad y eficiencia". El documento puntualiza: "la eficiencia que, generalmente hace caso omiso del proceso pedagógico, es solo una etapa, a menudo necesaria, hacia la calidad" (88); "se busca la eficacia en función de los resultados y no de la finalidad, del logro de una mejor calidad, no como fomentadora de desarrollo humano sino como impulsora de desarrollo económico" (90).

Retos sociales planteados a los docentes y a la educación

Este apartado plantea la confirmación del incremento de la tasa de escolarización y la concepción social de la educación como derecho fundamental (100), además del reconocimiento vigente de la igualdad de oportunidades en materia educativa (109). Esto implica garantizar "el acceso universal y gratuito a una enseñanza formal generalizada y una educación básica de calidad" (111). Sin embargo, a la vez, se constata un incremento de procesos de dualización creciente interna y externa, del norte y del sur (101),

agravados con el desarrollo tecnológico (118). Todos estos fenómenos son generadores de crecientes aumentos en los niveles de pobreza y de exclusión. Además, se instala el fenómeno de "fuga de cerebros" (121) que perjudica al sur y beneficia a los países del norte.

Por otro lado, los fenómenos de mundialización con sus consecuentes oleadas migratorias establecen con mucha fuerza el planteo de la educación multicultural como un auténtico desafío actual (102). Esta puntualización requiere debatir qué tipo de mundialización es la que aceptamos como beneficiosa y enriquecedora para el escenario de lo educativo. En este sentido habría que posicionarse abandonando una postura binaria —buena o mala— y reconocer un sinnúmero de claroscuros. Se presenta, entonces, una dicotomía (103) fundada en el papel de la enseñanza en la inclusión social *versus* los nuevos métodos de gestión de los sistemas educativos que buscan más la eficiencia —la medición de resultados— que la eficacia —la realización de los objetivos y su finalidad—.

Además de los ya mencionados, se enuncian otra serie de retos, tales como los efectos de desigualdad entre alumnos y alumnas (104); la educación de jóvenes con necesidades educativas especiales y el correspondiente debate sobre su inte-

gración al sistema educativo (105); los jóvenes pobres; el papel de la educación en la lucha contra el SIDA (106); la educación de adultos (107); la sociedad multicultural y la sociedad aprendiente (110); los jóvenes en la economía informal y el trabajo de los niños/as (110). Todos estos retos corresponden enmarcarse en la creciente correlación positiva entre credenciales educativas y mercado laboral (116). Asimismo, entre los retos se subrayan los de la educación para la democracia (115) y el de la educación para la tolerancia y la paz enmarcados en el contexto de la educación multicultural (131). Con respecto al papel de la mujer, el documento señala la necesidad de "impulsar el acceso de las niñas a la enseñanza, mejorar la posición de las mujeres docentes dentro de las estructuras educativas y desarrollar su participación en el seno de las estructuras sindicales" (144). Asimismo, afirma que no se ha puesto fin a todas las formas de discriminación y violencia hacia las mujeres y las niñas (145). Estas afirmaciones ya han aparecido en la primera parte del documento, resultando reiterativas.

Por otro lado, el documento realiza una opción por la integración de los/as jóvenes con necesidades educativas especiales en un sentido amplio —no restrictivo hacia la discapacidad en sí—. En esta dirección, alerta sobre la falta de capacitación de los/as docentes, la heterogeneidad que se presenta frente a esta temática en los distintos países, las desventajas que sufre la zona rural con el consecuente perjuicio hacia los destinatarios de la propuesta educativa de integración y el peligro de adoptar la decisión de integrar en función del achicamiento de costos y presupuestos (146 a 153).

Resulta original el planteo de incluir en el documento a los jóvenes que viven en ambientes socioeconómicos difíciles (154 a 160) sometidos a una fuerte reproducción familiar, cultural

y laboral agravada en un momento de cambio de paradigmas. El documento propone la generación de "microsistemas educativos", la necesaria apertura a la comunidad, la redefinición del rol docente que trabaja en estos contextos y la incorporación de la enseñanza dual.

En lo referente a los jóvenes que trabajan, el documento insiste en que la extensión legal de la obligatoriedad escolar permite sacar a los jóvenes del circuito laboral e insertarlos en el circuito educativo (161 a 160). Otro hallazgo resulta el apartado referido a "educación y trabajadores del sector informal" (161). Allí se insiste en una formación técnica y profesional permanente (168) y en la adaptación de programas de alfabetización para que los trabajadores no queden cautivos del circuito pago para ser alfabetizados. Sería importante eliminar la expresión "capital humano" (167) por su conexión con la teoría neofuncionalista del mismo nombre e insistir en una formación amplia de los trabajadores que no quede circunscripta a lo técnico-profesional, lo que genera un verdadero reduccionismo formativo. El apartado referido a "educación y SIDA" (171) alerta sobre la situación de África en lo referente a la muerte de docentes a causa de esta enfermedad. En este punto habría que evitar cosmovisión según la cual todo debe entrar a la escuela y todo debe ser enseñado, máxime cuando la sociedad y el estado se desentienden de determinadas cuestiones y las depositan sobre el espacio escolar, con el consecuente recargo hacia la tarea docente.

El documento cierra este capítulo haciendo explícita una flagrante paradoja referida al papel socializador de la enseñanza *versus* la degradación sistemática de las condiciones laborales y de vida de los/as docentes (182).

La sociedad "aprendiente" y la inclusión social

En la introducción a este capítulo, se opta por un enfoque socializador de la enseñanza en el marco de la sociedad aprendiente. Se sostiene que la educación debe cambiar de paradigma frente al impacto generado por la sociedad del conocimiento; desde este lugar, la enseñanza debe procurar que los destinatarios aprendan a administrar la información y el conocimiento (183). A partir de estos posicionamientos, la escuela debe realizar un doble movimiento de apertura: hacia la comunidad, por medio de estrategias de descentralización y hacia el educando o "aprendiente" (184).

Se afirma también que el concepto de "sociedad aprendiente" no es nuevo, sino que se redefine en el actual contexto de fin de siglo (185). Teniendo en cuenta el papel protagónico que posee la riqueza del conocimiento para las naciones, el informe de la CSME denuncia que "hay cada vez menos espacios para la investigación básica y sociológica así como para la investigación en el campo de la educación" (186); la misma constatación se realiza sobre la investigación del SIDA.

Estas reflexiones sobre la sociedad aprendiente se cierran con el desafío de "involucrar al alumno/estudiante en su propio proceso de desarrollo, en función de sus propias capacidades y de sus objetivos de aprendizaje para ser socialmente funcional. Solo de este modo podrá lograrse la inclusión social en la sociedad aprendiente" (188). Esta afirmación se constituye en un verdadero desafío para los sistemas educativos enclavados en contextos de políticas nacionales e internacionales, desde donde se realiza una clausura sistemática de la movilidad social instalándose una imagen desesperanzada sobre el futuro, generando la partida de los ciudadanos hacia el territorio del consumo propuesto por el primer mundo.

En el número 192, se sostiene que los sistemas educativos han producido la "evolución de un enfoque centralizado hacia un enfoque descentralizado". En este camino, el enfoque de la descentralización propone la concepción de "escuela ampliada" (194) en sus relaciones con la comunidad. El apartado 195 realiza un interesante análisis de los procesos de descentralización ligados a las reformas educativas de fines del siglo XX. Dicho apartado reposiciona las afirmaciones realizadas previamente en el documento sobre los procesos de descentralización. Aparece así (196 a 200) una tipificación importante de los procesos reformistas llevados a cabo:

- "reformas motivadas por la competitividad",
- "reformas motivadas por las finanzas",
- "reformas motivadas por la búsqueda de la equidad".

En el contexto de los procesos de descentralización enunciados, las organizaciones sindicales también deben realizar un ejercicio de reposicionamiento y reflexión frente a estos cambios (199). La mayor autonomía hacia las escuelas implica un nuevo rol docente y, por lo tanto, un cambio en el papel del sindicato y en el diseño de estrategias. En esta dirección, tanto la formación de cuadros como de delegados por escuela resulta importantísima; esto implica repensar toda la propuesta de formación sindical y pedagógica de las organizaciones.

En el apartado referido al "aprendizaje de por vida" se describe el impacto de los desarrollos tecnológicos y la inseguridad laboral que genera en los trabajadores (202), como así también la consecuente instalación de una posible dualización de la sociedad a partir de estos procesos (203). Un elemento importante en este contexto es recuperar la noción de que la docencia también aprende cotidianamente puesto que los docentes se transforman en educandos permanentes (205). A partir

de esta última constatación, urge pensar las estructuras de formación permanente que hoy se le brinda a dicho sector.

El documento enmarca la "búsqueda de calidad educativa" en la calidad de vida y de la sociedad (206) pero no como un objetivo en sí mismo. Aquí también se reinterpreta algunos elementos proclives a la discusión que habían sido meramente enunciados en los apartados precedentes. Asimismo, se avanza en nuevas afirmaciones para sostener el cambio de paradigma señalado:

- "Transición del acto de enseñar al acto de aprender" (210);
- "El conocimiento ya no es un objetivo en sí, es más bien una herramienta de enseñanza, con la que se puede enseñar a pensar y a ser creativo" (210);
- "Las escuelas deberían ser atractivas, flexibles e incluir un amplio abanico de objetivos" (211);
- "La importancia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación" (213).

Cuando se analiza el fenómeno de la inclusión social en la educación, el documento cae en cierto idealismo o desconocimiento de la dualización que el mundo y cada uno de los países está viviendo y que, sorprendentemente, ha señalado con anterioridad. En esta dirección se afirma que la educación ayuda "a mejorar la calidad de vida de los individuos y a disminuir la pobreza" (221) en "un entorno macroeconómico y político sano", que es difícil encontrar en América Latina. Se afirma que la educación es vista como una inversión para la inclusión social, según la opinión de docentes y padres (222) por los múltiples beneficios que brinda a las nuevas generaciones (cohesión social, formación de individuos autónomos, etc.). Sería importante preguntarse si lo mismo sostienen los gobernantes a partir de sus acciones de política educativa. Temas como la formación autónoma y la cohesión social se encuentran dentro de un claro deba-

te en la actualidad, en el que no faltan paradojas y contradicciones; sin embargo, el documento no las incorpora y se queda con un discurso teórico clásico sobre los beneficios de la educación para un país. Muy importante resulta el reconocimiento hacia el nivel preescolar, en función del cambio actual de modelos familiares (231).

Como conclusión de todo este apartado se vuelve a la idea del doble movimiento: acercamiento educativo hacia el ámbito local y apertura al mundo (236) por un lado, y la necesidad de una pedagogía más individualizada (237-238), por el otro.

El docente, un profesional de la educación y agente de inclusión social

Este apartado comienza enunciando (240) algunos rasgos del docente en el contexto de las transformaciones ya descritas; el documento trata el *exemplum* de un/a docente que participa en el entorno más inmediato de la escuela (esto relacionado con los procesos de descentralización y de mayor autonomía hacia las instituciones educativas, elementos ya tratados y que se volverán a enunciar desde los números 284 a 289 bajo el título "el docente como agente social en la comunidad local") y su rol de orientación a alumnos/as (enfaticando la dimensión más personalizada de la enseñanza, que se vuelve a retomar en el número 254).

En el número 241 se recuperan las definiciones de profesionalismo desde el campo sociológico. Las mismas acuerdan definir profesión a partir de la presencia de tres elementos:

1. Un código profesional reconocido;
2. Una formación profesional de alto nivel;
3. Un reconocimiento social.

El documento asume la constatación sobre la heterogeneidad existente entre los distintos países al momento de generar condiciones para el logro de dicho profesionalis-

mo en el interjuego de estos tres elementos enunciados (243). Asimismo afirma (245) que a mayor formación inicial y permanente se lograrán mejores remuneraciones y condiciones laborales, lo que llevará a un aumento del reconocimiento social. Quizás esta afirmación peca por su linealidad, al entender este proceso complejo a modo de una lógica causa-consecuencia que nos parece demasiado simplista, ingenua y no realista.

En el número 247 se intenta romper con esta falta de realismo al plantear dos condiciones esenciales para la existencia de profesionalismo docente que hoy están ausentes en la mayoría de los países latinoamericanos:

1. Una mayor inversión de recursos para la inclusión;
2. Una actitud real de confianza por parte de las autoridades hacia el docente y hacia la escuela autónoma.

Resulta muy importante la enunciación de los rasgos del profesionalismo docente emanados de la Comisión Paritaria de la OIT, de abril del año 2000 (251) así como la definición de las áreas de desarrollo de dicho profesionalismo elaboradas por la CSME en Kuala Lumpur (252). Quizás el punto más interesante de discusión pedagógico-didáctica se encuentra en la definición dada en el número 253 sobre el cambio del rol docente. El documento propone pasar de "la transmisión del saber (enseñar) a enseñar a aprender (aprender)" y, por otro lado, que el docente se convierta en un guía del proceso de desarrollo y de aprendizaje. El eje del trabajo docente, entonces, se encuentra en los procesos de enseñanza que facilitan o no los procesos de aprendizaje que lleva a cabo el alumno/a; no se trata de procesos causales. El docente es un profesional de la enseñanza, es un "enseñante". Desde este lugar, el rol de guía resulta empobrecido, dado que el docente sigue definiendo finalidades pedagógicas, contenidos, metodologías y recur-

Finalizando este apartado, aparecen una serie de constataciones sobre el rol docente y propuestas. Entre las primeras podemos mencionar:

1. Existen, cada vez mayores exigencias para los docentes que realizan su tarea bajo condiciones laborales precarias y agobiantes (255).
 2. El docente no puede resolverlo todo por sí mismo, pero sí lo puede hacer junto con autoridades y otras organizaciones (288).
- Entre las propuestas:
1. El docente debe participar en el debate contemporáneo sobre la calidad de su profesión a nivel regional y nacional (264 y 267).
 2. El docente debe llegar a ser un agente de la inclusión social de los marginados (269).
 3. Reivindicar la igualdad de oportunidades de educación para todos (270).
 4. Los sindicatos deben hacer suya la lucha contra toda forma de discriminación (276).
 5. Educar para la ciudadanía, la paz y el futuro sostenible (277 a 283).

El papel de las organizaciones sindicales

Este capítulo comienza con la comprobación de la actividad tradicional de las organizaciones sindicales ligada al ámbito nacional, en su relación con autoridades y patronales (290). Dentro del actual cambio de paradigma –sostenido a lo largo de todo el documento–, se hace necesario incorporar con mayor énfasis la dimensión internacional –relacionada con los procesos de mundialización– y la dimensión de la escuela –relacionada con la autonomía escolar y la descentralización– de donde se desprende la necesidad de aumentar el trabajo desde las bases dado que estas adquieren cada vez más importancia (291). Por lo tanto, urge realizar una revisión de las estructuras tradicionales de las organizaciones sindicales para generar un cambio en función de las anteriores afirmaciones (292).

Dentro de este contexto, se señala

que cada vez más las escuelas y los docentes deberán rendir cuentas de sus acciones ante la comunidad (300).

Para finalizar este apartado, el documento propone:

- Que las autoridades concierten con los sindicatos los contenidos educativos, las adaptaciones necesarias del sistema educativo (297) y la nueva estructuración de funciones para los diversos tipos de enseñanza (304).
- Que los mismos docentes definan qué entienden por calidad (302-303).
- Redefinir la lucha contra toda forma de exclusión de personas (306).
- Señalar la importancia del trabajo en red para las organizaciones sindicales junto con otros organismos (312).

Consideraciones finales

Por último, aparecen dos elementos nuevos:

1. La tarea clave de los docentes y de los sindicatos ante este cambio de paradigma radica en la defensa de los derechos y de las libertades individuales y de las comunidades (314).
2. Se retoma la modalidad instalada y difundida masivamente en los años '70 sobre la praxis de los sindicatos a partir del "ver, juzgar y actuar" (323). En general, consideramos que este informe instala en la agenda del nuevo siglo el debate sobre el rol profesional docente y la inclusión social. Temas no menores frente a la cosificación que ha sufrido el rol docente ante los procesos de reforma educativa encarados en Latinoamérica y la creciente dualización de nuestras sociedades con incluidos y excluidos.

* Director del INCAPE.

Profesionalización docente, un asunto pendiente

Lic. Alberto M. Iardevlevsky*

Concebida como la base misma de la labor docente, la capacitación debe entenderse no solo como una mera demanda curricular, sino también como la necesidad imperiosa de dominar un saber y hacerlo aplicable a un contexto determinado, de manera tal que con ese aprendizaje en y desde la profesión, el docente pueda interpretar nuevos recorridos pedagógicos y aplicarlos en su desempeño institucional concreto. El despliegue de ciertas competencias, la transmisión de un determinado capital cultural y la intervención activa y reflexiva sobre la cultura de la que se deberá dar cuenta, serán requisitos inherentes a toda formación práctica continua que ponga énfasis en una tarea educativa legítima.

Las últimas dos décadas revelan una mayor preocupación por el trabajo docente, las variables que lo condicionan y la consideración social acerca de su carácter profesional. Sin embargo, aún hoy el tema de la profesionalización docente plantea muchos interrogantes y un repertorio controvertido y desordenado de respuestas.

A su vez, los debates en torno a la docencia se centran generalmente en tres tipos de discursos tradicionales que, según Tedesco (1999), se encuentran agotados: el primero se basa en el reconocimiento del trabajo docente sin la correlación de políticas activas que otorguen coherencia a este reconocimiento; el segundo, en la visión alternativa y a veces simultánea de los docentes como víctimas de condiciones injustas de desarrollo profesional o culpables de los bajos niveles de aprendizaje de los alumnos; y el tercero se sostiene en la subestimación del trabajo docente ante la irrupción de nuevas tecnologías que amenazan con su sustitución. Sin embargo, ninguno de estos tres discursos centran su atención en la naturaleza del trabajo de los docentes y en la complejidad que significa. Tampoco se repara en que el conjunto de conocimientos de que debe disponer un docente se encuentra en transformación permanente y, por lo tanto, su formación no se circunscribe a un producto cerrado que contiene un conjunto de informaciones estables y a un número acotado de reglas para efectivizar su transmisión, supuesto tradicional respecto del conocimiento profesional de los docentes. La preocupación respecto de la calidad de los aprendizajes de los alumnos da cuenta de la necesidad de los docentes de disponer de nuevas estrategias para la enseñanza.

La constitución de las didácticas específicas como campos autónomos de conocimiento pone en descubierto una nueva complejidad para desempeñarse como profesional docente. Ya no alcanza con saber la disciplina más unas reglas generales para su enseñanza en el aula, sino que se requiere del dominio de la disciplina y el dominio de la didáctica de esa disciplina.

La profesionalización docente supone el dominio de un saber específico propio de una comunidad de trabajadores que los distingue de otros al permitirles intervenir con pericia en contextos diversos, para grupos de alumnos singulares y en instituciones específicas.

Por esto, la profesionalización docente tiene un eje en el conocimiento de la disciplina y en su didáctica específica en tanto acción deliberada y contextualizada en forma adecuada y constante a los diferentes ámbitos de desempeño.

Concomitantemente, el desarrollo de las teorías respecto a la organización escolar aporta nuevos saberes necesarios con relación a las instituciones escolares para comprenderlas en su heterogeneidad y especificidad y para participar activamente en ellas.

La actualidad señala que existen intentos por parte de las instituciones formadoras y de capacitación de atender esta cuestión básica para la profesionalización de saberes expertos. Sin embargo, se observa un desarrollo desigual de los campos didácticos específicos y su capacidad de

transferencia a las instituciones formadoras. A su vez, existe una producción editorial constante que impacta directamente sobre la oferta de que dispone el docente como usuario, aun cuando no cuenta con la actualización necesaria para seleccionar adecuadamente los materiales de enseñanza.

La realidad de los últimos años, y particularmente el actual contexto, ha incorporado a los sistemas educativos y a los docentes un conjunto de problemas para los cuales no hay tradición puesto que se trata de nuevos fenómenos sociales que emergen en la escuela y no siempre los profesores cuentan con las herramientas suficientes para su superación. Simultáneamente los docentes reciben la influencia del pensamiento de los padres, de los directores de las escuelas, de los técnicos del currículum, de los expertos y de sus propias opiniones como ciudadanos y como profesionales de la educación.

La incertidumbre acerca de qué y cómo hacer en las escuelas forma parte de la naturaleza de la profesión, ya que su práctica conlleva un valor formativo que permite a los docentes construir conocimiento pedagógico en el mismo ejercicio de la profesión. Esto es posible en tanto y en cuanto la acción esté acompañada por una reflexión sistemática sobre los hechos que se generan.

Se puede afirmar que la profesionalización docente se construye al poner en juego el conocimiento teórico y el saber práctico sobre la tarea docente. La complejidad que esto implica, al igual que en otras profesiones, requiere de mecanismos o dispositivos institucionales para evitar un nuevo dogma apoyado en el voluntarismo individual y el aislamiento. Una adecuada formación continua contribuirá a mejorar los procesos de la profesionalización.

Desde esta perspectiva no se trata simplemente de transmitir contenidos en la formación inicial y la capacitación, sino de trabajar en la construcción de esquemas prácticos y teóricos que ofrezcan la oportunidad de desarrollar cursos de acción pedagógicos fundados en marcos teóricos que den sentido y orientación a sus acciones para la coyuntura, el mediano y el largo plazo.

Como ya se mencionó, el presente reclama una formación continua que interprete aquellas demandas válidas para los profesores y maestros desde la inmediatez de las situaciones cotidianas y en relación con la consolidación de estrategias institucionales y colectivas que otorguen coherencia y sinergia a las acciones pedagógicas que se desarrollen.

Es decir, es necesario contextualizar los contenidos de la enseñanza de acuerdo con los valores de una sociedad democrática y con los requerimientos de desempeño que exige la vida en esta sociedad. Esto supone la capacidad de desarrollar modelos de gestión institucional democráticos reconociendo las características particulares de los alumnos, de sus familias, de los docentes y

de la comunidad en la que participan. El reconocimiento de la singularidad de las situaciones educativas y de sus actores, permite superar prácticas formativas que contribuyen a construir y afianzar en los educadores representaciones referidas a un docente, a un alumno y a una escuela ideales.

Bajo las condiciones que se han presentado hasta aquí, un proceso de profesionalización docente permitirá intervenir en la resolución de un conjunto de tensiones que dominan en parte los escenarios de las escuelas:

-La tensión entre conservar e innovar. La escuela es un dispositivo de transmisión de cultura y por ello tiene un carácter conservador pero también supone una visión prospectiva respecto del futuro de sus alumnos que exige continuas innovaciones. La resolución de esta tensión se centra en la capacidad de las instituciones y de los docentes para seleccionar aquellos contenidos centrales o básicos de la cultura y de las diferentes áreas curriculares que sean potentes para aprender y comprender nuevos conocimientos.

-La tensión entre obsoleto y provisorio. Reconocer el carácter de provisionalidad del conocimiento en el desarrollo de los diferentes campos que aún así conservan ciertas claves básicas de la disciplina lo que evita el prejuicio de que todos los saberes del pasado son obsoletos y por lo tanto desechables.

-La tensión entre el feudo y la globalización. Esta tensión revela dos premisas que conviven alternando su dominancia. El trabajo aislado e independiente del docente respecto del resto de su institución y la irrupción de la información que se produce en el mundo a través de las inquietudes e interrogantes de los alumnos. Su resolución se encuentra en el cuestiona-

miento al trabajo aislado del docente y la apertura de diferentes canales de comunicación en el interior de las instituciones en un modelo democrático de gestión y de comunicación con las experiencias escolares del mundo.

·La tensión entre la autonomía y el disciplinamiento burocrático. Las diferentes cuestiones que debe atender la escuela dan cuenta de la necesidad de construir normas de convivencia y funcionamiento orientadas a la formación de los alumnos y al bienestar de todos. Su resolución estará dada por la capacidad de tomar decisiones sobre las diferentes problemáticas que se presentan en las instituciones, sin perder de vista la pertenencia a un sistema educativo y a un Estado como expresión de la decisión del conjunto de la ciudadanía.

La profesión docente se evidencia por ello, como una práctica social en sentido amplio y, por lo tanto, posee un valor al intervenir tanto en la transmisión de un capital cultural definido por los condicionantes sociales, históricos, políticos e institucionales como por su potencial transformador del capital simbólico de sus alumnos.

Esta definición supone, en consecuencia, el desarrollo de competencias profesionales que permitan superar un saber basado en la repetición de esquemas prefijados de acción a través de esquemas flexibles de intervención pedagógica que posibiliten actuar en una realidad concreta, con un grupo de alumnos específico y en un contexto social determinado. Es por esto que la formación práctica de los profesores constituye el núcleo central alrededor del cual se debe poner el énfasis tanto en la estructuración de formación inicial de los docentes como en los procesos de capacitación permanente.

Desde este punto de vista y parafraseando a Schön, la profesionalización docente encuentra en el mundo de la práctica un motivo de reflexión.

Así es posible comprender que, ade-

más del cometido específico de enseñar determinados contenidos, se asumen responsabilidades en relación con la formación integral de los alumnos y la configuración que adquiere la dinámica institucional, propiciando u obstaculizando los aprendizajes de los estudiantes, el propio desarrollo profesional y social de los educadores y el reconocimiento, la interpretación, e integración del contexto social a las actividades escolares.

Desarrollar una formación práctica que incluya la reflexión sistemática acerca del sentido de la acción pedagógica, de aquello que se enseña y de los modos de producción de la enseñanza constituye uno de los mayores desafíos tanto de las instituciones responsables de la formación inicial, de las instituciones que brindan capacitación y de los propios docentes. Si la tarea docente es la formación de las jóvenes generaciones, su actuación tiene necesariamente que inscribirse en la construcción del futuro. Así es posible generar sentido y otorgar direccionalidad al conjunto de las acciones pedagógicas que se emprendan en el ámbito del aula, la institución y la sociedad.

¿Qué tipo de competencias se requieren para que la tarea docente se constituya en una práctica profesional reconocida y legitimada?

Para responder a esta pregunta es necesario potenciar un conjunto de ideas que desde diferentes ámbitos académicos y de gestión se vienen desarrollando y que se condensan en el pensamiento de Cecilia Braslavsky. La formación en competencias de los docentes no se vincula directamente a los aprendizajes de los diferentes campos de conocimiento que constituyen la formación inicial sino en el sentido que esos saberes otorgan a la tarea docente al ponerlos en juego en situaciones escolares determinadas.

La articulación de los saberes teóricos y prácticos y la puesta en acción en los diferentes ámbitos de actuación de los docentes son posibles en tanto y en cuanto los docentes puedan ejercer las siguientes competencias profesionales:

·Competencia empática: para comprender cómo sienten y saben los alumnos y ayudarlos a crecer y desarrollarse. Supone el conocimiento y comprensión de las características culturales y psicológicas de los niños y jóvenes que conforman los diferentes grupos escolares.

·Competencia cognitiva: que les permita a los docentes comprender el mundo en que se vive sabiendo que lo que ocurre en las escuelas no es natural sino una construcción social y cultural.

·Competencia de ciudadanía: para participar de la vida democrática contribuyendo al bienestar de todos.

·Competencia creativa: que permita generar nuevas estrategias con los recursos con que cuenta y a su vez incorporar otros nuevos a sus prácticas profesionales cotidianas.

·Competencia pragmática: que permita diseñar estrategias de acción bajo criterios profesionales personales y de los equipos de trabajo.

·Competencia institucional: para concebir sus prácticas profe-

sionales en contextos institucionales que implica el trabajo colectivo para construir un futuro compartido.

A partir de lo enunciado surgen respuestas alternativas a ciertas prácticas vigentes en el campo de formación y capacitación docente:

·Ya no es posible pensar una formación práctica desvinculada del saber disciplinar, objeto de la enseñanza.

·Ya no es posible desarrollar una formación práctica que omita la reflexión sistemática sobre aquello que se enseña y los modos de la producción de la enseñanza.

·Ya no es posible atender la formación sin la recreación del conjunto de saberes disponibles adecuados a las situaciones del aula.

La profesionalización tiene, necesariamente, como punto de partida el saber disponible del docente sostenido por el entramado que forman las competencias docentes señaladas.

Las investigaciones sobre la formación docente, iniciadas en las últimas décadas, pusieron en evidencia la necesidad de diversos sectores sociales de transformarla a partir de una profunda revisión teórica tanto del concepto de práctica escolar como del dominio de campos didácticos disciplinarios específicos, para generar un salto cualitativo en la formación continua de los profesores.

La profesionalización constituye, de manera constante, un proceso de transformación. Para que ello sea posible es necesario contar con condiciones básicas de transformación de la continua formación de los maestros y de los profesores:

• La ampliación de los marcos de referencia acerca de los ámbitos de inserción de la práctica profesional docente, concibiéndola como práctica social y cultural, para superar las propuestas que la circunscriben exclusivamente a los estrechos límites del aula.

• La consideración de los múltiples factores que inciden en la configuración del rol docente, para superar la inoperancia de los aprendizajes desarticulados de las representaciones y de los

esquemas prácticos que conforman el bagaje social y personal de los futuros docentes.

• El abordaje integrado de contenidos pedagógicos, culturales, disciplinares específicos y prácticos que estén al servicio de los requerimientos del ejercicio profesional, para superar el divorcio entre una formación práctica enajenada de teorías potentes que problematicen y orienten la actuación docente y una formación teórica poco fértil para la interpretación de las situaciones educativas y la intervención en ellas.

• Una reconceptualización del sentido de la práctica docente, atendiendo a todas las condiciones antes mencionadas, para superar una concepción aplicacionista, desde la que es considerada el resultado de la traslación directa de las teorías aprendidas, y una concepción instrumentalista que, entendiéndola como una cuestión meramente técnica, hace caso omiso de la vinculación de las prácticas pedagógicas con finalidades, intencionalidades y significados sociales y personales.

Sólo en la potencia del saber pedagógico integrado al saber disciplinar, social y cultural es posible encontrar sentido a la labor docente.

Finalmente, solo el acceso a nuevas propuestas formativas permitirá a los docentes construir individual y colectivamente su profesionalización.

Son variadas las ofertas existentes, son variados los materiales curriculares que apoyan la labor pedagógica, es variada la realidad en cada uno de los profesores que trabaja; se trata entonces, de valorar aquellas propuestas que contribuyan al logro de las competencias necesarias para desarrollar proyectos, generar innovaciones y trabajar colectivamente.

En síntesis, la profesionalización constituye una herramienta potente para la recuperación de la legitimidad y el reconocimiento del valor del trabajo docente por parte de la sociedad y por parte de los propios docentes, aun en estos escenarios caracterizados por la incertidumbre. Esto permitirá reencontrarse con el placer de enseñar y con la confianza respecto del propio desempeño profesional.

* Lic. En Cs. De la Educación. Profesor para la Enseñanza Primaria. Se desempeña como Coordinador del Área de Formación en la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Prof. De la UBA, UNTREF y UNLZ.

Sistema educativo, Universidad y Formación Docente

Norberto Fernández Lamarra¹

En un apretado recorrido histórico que va desde la creación de las escuelas normales institucionalizadas durante la presidencia de Sarmiento en 1890 hasta la sanción de la Ley de Educación Superior en 1995, el artículo intenta destacar los actuales esfuerzos de instituciones universitarias y no universitarias –públicas y privadas– por dinamizar procesos ligados al mejoramiento de la calidad, la articulación institucional y las innovaciones académicas. Modelo de esto es la tecnicatura lanzada recientemente por la Universidad Nacional de Tres de Febrero en conjunto con el SADOP a fin de brindar mejoras constantes en la labor educativa.

La formación docente en nuestro país ha estado, desde los orígenes del sistema educativo, a cargo de instituciones profesionales específicas, como lo han sido desde 1870 las escuelas normales creadas por inspiración de Sarmiento y desde los primeros años del siglo XX, los institutos de formación de profesores para la enseñanza secundaria.

La formación docente para la escuela primaria

Desde sus inicios el sistema educativo adoptó una clara concepción de profesionalización de la función docente. Sarmiento asumió que la escuela primaria solo podría desarrollarse si se disponía de los maestros formados específicamente para la tarea de enseñar. Por lo que –junto con las leyes necesarias: la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires en 1875 y la Ley Nacional 1420 en 1884– impulsó la creación de escuelas normales, y trajo para eso profesionales preparadas y con experiencia en la formación docente: maestras norteamericanas.

Se inició así el desarrollo de lo que ha sido en América Latina uno de los movimientos político-educativos más significativos: el del normalismo. Se creó, en primer lugar, la Escuela Normal de Paraná; pronto se crearon otras en diferentes ciudades –entre ellas, las n° 1 y 2 de la ciudad de Buenos Aires– y así estas escuelas comenzaron a diseminarse a lo largo y a lo ancho de nuestro país. La Argentina tuvo, hasta muy avanzado el siglo XX, una nota que la distinguía de la mayor parte de los países latinoamericanos: prácticamente la totalidad de los docentes de la escuela primaria eran diplomados. Por ese motivo, la UNESCO desarrolló en América Latina en la década del '60 el primer Proyecto Principal de Educación. Este proyecto se planteó entre sus objetivos el de contribuir a la formación de maestros en los países que no disponían de maestros titulados. Hacia su finalización, se evidenció que había tenido éxito ya que las tasas de maestros con título se habían incrementado muy significativamente.

En ese mismo período, nuestro país tenía un alto número de maestros egresados de las escuelas normales con escasas posibilidades de trabajo, ya que los maestros que se formaban excedían en mucho los requerimientos del nivel primario. Mientras tanto, los especialistas y los docentes con experiencia señalaban que la formación que se brindaba en el ciclo superior de la escuela normal era claramente insuficiente para un buen desempeño profesional.

Hacia fines de la década del '60, se decidió trasladar la formación para el magisterio primario al nivel superior no universitario, iniciándose desde ese momento la aplicación de diversos planes de estudio que registraron sucesivas modificaciones; en una de ellas (el denominado Plan MEB) se intentó retornar al espíritu de la escuela normal, por lo que la formación se iniciaba en el ciclo superior del nivel medio de estas escuelas.

En las tres décadas que pasaron desde ese momento no parece haberse logrado, efectivamente, una formación profesional acorde con lo que significó en su momento, en el siglo XIX, y en la primera mitad del siglo XX el normalismo y con los requerimientos actuales de nuestra educación y de nuestra sociedad. Los egresados de los institutos de formación docente no han tenido y no tienen hasta ahora posibilidades de continuar estudios superiores de perfeccionamiento profesional que puedan articularse con la universidad. Han tenido que conformarse aprovechando las ofertas de capacitación docente, en la mayoría de los casos sin organicidad (y a veces de bajo nivel académico) y, por supuesto, sin conducir a una titulación que pueda otorgar una certificación formal que les permita cursar carreras universitarias. Los que lo han hecho han iniciado los estudios en las universidades sin ningún reconocimiento de lo cursa-

do anteriormente en su formación docente.

La formación docente para el nivel medio

A principios del siglo XX comenzaba a expandirse la enseñanza secundaria o, mejor dicho, post-primaria: los colegios nacionales habían dejado de ser solamente las escuelas para la formación de los dirigentes provinciales —según el proyecto de Mitre de 1862— y comenzaban a expandirse; Pellegrini había creado en la década de 1890 las escuelas de comercio y lentamente se iban multiplicando al igual que las recientemente creadas escuelas industriales; las escuelas normales también iban cubriendo gran parte del territorio nacional.

Frente a estos procesos se planteaba la necesidad de formar docentes profesionales para atender esta oferta en expansión. Por eso entre la primera y segunda década del siglo XX se crean los primeros institutos dedicados a la formación de profesores para la enseñanza secundaria, aspecto que no cubrían las universidades, de carácter marcadamente oligárquico.

Con el acceso del radicalismo y de Hipólito Yrigoyen a la Presidencia de la Nación, la expansión del nivel secundario se aceleró y, por lo tanto, también los requerimientos de profesores profesionales, por lo que se multiplicaron en todo el país los institutos formadores. Estos institutos tenían un nivel académico muy significativo y se constituían en verdaderas instituciones de educación superior. La universidad, mientras tanto, seguía manteniendo una estructura vinculada con las profesiones de carácter liberal. Con la reacción conservadora del '30 pierden impulso las iniciativas vinculadas con los estudios científicos llevadas adelante por la Reforma Universitaria de 1918.

El nivel académico de estos institutos, como ya se señaló, era muy importante, por lo que se convirtieron en verdaderos centros de formación en las áreas humanísticas y científicas, pero siempre fuera del ámbito institucional de las universidades.

A partir de las décadas del '40 y del '50 la explosiva expansión de la enseñanza media llevó también a la multiplicación de estos institutos superiores. Por supuesto, el nivel académico inicial no pudo generalizarse ante esta expansión, por lo que a partir de los '60 se generaron instituciones de muy diferente nivel de formación. Mientras tanto las universidades creaban carreras de formación docente en sus facultades de Filosofía y/o de Humanidades, pero por razones de rivalidad académica e institucional no se las articularon con los institutos superiores.

De esta manera, la Argentina se convertía en uno de los países donde la formación docente no se desarrollaba esencialmente en las universidades y se generaba una doble educación superior: la universitaria y la no-universitaria. Los egresados de esta última no podían continuar sus estudios en las universidades con reconocimiento de su formación y, por lo tanto, sus titulaciones se iban devaluando respecto de su consideración en la sociedad y en la comunidad académica.

La Ley de Educación Superior

En 1995 se sanciona la ley n° 14.521 de Educación Superior que, por primera vez en la historia del sistema educativo argentino, abarca tanto la superior universitaria como la no universitaria y tiende a su articulación.

Lo que la ley plantea es un avance muy significativo en cuanto a la imprescindible articulación entre las dos ramas históricas de la educación superior en el país. La ley dedica sus primeros 14 artículos a la educación superior en su conjunto. En su capítulo 2 —De la estructura y articulación, arts. 5 a 10— define algunas modalidades para la articulación de las dos grandes ramas y para la coordinación en el interior de cada una de ellas.

Luego la ley se refiere explícitamente, en su título III, a la educación superior no universitaria, (arts. 15 a 25) incorporando diversos temas significativos como, por ejemplo, el de la evaluación de las instituciones de esta rama. En los artículos posteriores la ley se refiere a la educación superior universitaria, tanto a la nacional como a la privada. La Ley de Educación Superior ha constituido un punto de partida muy significativo para poner en marcha procesos de mejoramiento de la calidad, de articulación institucional y de innovaciones académicas. Entre ellas, se pueden destacar las licenciaturas de complementación, destinadas a egresados de instituciones de educación superior no universitaria, para posibilitarles acceder, en alrededor de dos años, al título de licenciatura. La mayoría de las que se pusieron en marcha son de complementación docente para profesores con cuatro años de estudios superiores. Éste constituyó un avance muy importante para superar el histórico divorcio en la formación docente, antes reseñado, entre las universidades y las instituciones no universitarias.

Se hace necesario plantearse nuevas modalidades de articulación en relación con la formación de los docentes, que tiendan esencialmente a recuperar —en el marco de las exigencias actuales— la concepción de profesionalización de la docencia. Ésta ha sido, como señalamos al inicio de este artículo, una de las notas características de nuestro sistema educativo desde el siglo XIX; quizás, en los últimos años se ha

desdibujado, como tantos otros aspectos muy significativos de nuestra educación y de nuestras escuelas.

En este proceso de recuperación de la profesionalización docente, las universidades deben cumplir un rol y un compromiso de mayor solidaridad hacia el resto del sistema educativo que el que han desarrollado hasta ahora.

La UNTREF y la formación docente

La Universidad Nacional de Tres de Febrero —una de las dos últimas universidades nacionales creadas por el Congreso de la Nación— ha incluido desde el inicio, en su proyecto institucional, la preocupación y la prioridad por la formación docente y por la profesionalización en el ámbito universitario.

Por ello, desde el comienzo de sus actividades académicas está dictando dos licenciaturas de complementación docente: la de Ciencias de la Educación y la de Gestión Educativa. Justamente, en mayo de este año 2002 se le entregarán los respectivos diplomas a sus primeros graduados como licenciados. En su casi totalidad son profesores y directivos de enseñanza media y superior en ejercicio de la docencia, que ahora alcanzan su título universitario.

La UNTREF también ha puesto en marcha, desde el año 1999, en su sede de postgrados en el Centro Cultural Borges de la Ciudad de Buenos Aires, el Programa de Postgrados en Políticas y Administración de la Educación, en el que ofrece tres carreras: la maestría en Políticas y Administración de la Educación y las carreras de Especialización en Planeamiento y Gestión de la Educación y en Gestión y Evaluación de Instituciones Educativas.

Este año, en el Segundo Cuatrimestre, proyecta poner en marcha la carrera de Especialización en Gestión y Evaluación de Instituciones Educativas en su recientemente inaugurada sede académica en la localidad de Caseros. Esta nueva oferta de postgrado tiene dos destinatarios principales: los docentes con título universitario que residen en el Gran Buenos Aires, tanto en el partido de Tres de Febrero como en otros cercanos; y los docentes recientemente graduados en la UNTREF con las licenciaturas de complementación docente que, de esta manera, podrían acceder al postgrado en la misma universidad y en la misma localidad donde hicieron sus estudios de grado.

A pesar de estas propuestas de grado y de postgrado, seguía existiendo un grupo muy numeroso de docentes —el más numeroso de nuestro sistema educativo— que no podía acceder a las mis-

mas: los maestros de educación primaria (o EGB), inicial, especial y adultos. Estos docentes no pueden acceder directamente a las licenciaturas de complementación docente porque sus títulos son menores a cuatro años de educación superior.

La conducción de SADOP se hizo vocero de este grupo muy numeroso de docentes —tanto en la educación de gestión privada como en la de gestión oficial— y le planteó a la UNTREF que ofreciera una alternativa académica para ellos. En el marco de un trabajo conjunto entre el sindicato y la universidad, se diseñó la nueva oferta académica: la Tecnicatura Universitaria en Desarrollo Curricular.

La tecnicatura tiene incumbencias y alcances muy específicos que tienden a calificar y profesionalizar la tarea del maestro en el aula. Se refieren a los procesos de enseñanza-aprendizaje de carácter innovador, al diseño e implementación de propuestas curriculares flexibles, a la adopción de nuevos estilos de conducción de los grupos de aprendizaje, a la construcción de conocimientos y prácticas innovadoras, al diseño de instrumentos de evaluación del aprendizaje y de comunicación pedagógica y, en fin, a la profesionalización de la tarea docente.

El plan de estudios de la tecnicatura se desarrollará durante un año, en tres períodos trimestrales. Las asignaturas que incluye son las siguientes: Actualización del pensamiento pedagógico; Psicología, sujetos y grupos; Nuevas perspectivas de la didáctica; Principios de metodología y sistematización de la práctica; y Desarrollo Curricular I y II, en las que se enfocarán las didácticas específicas de las principales áreas curriculares y de las modalidades educativas en las que se desempeñen los docentes. También un seminario optativo, con diferentes temáticas cada año, que los docentes cursantes podrán acreditar si presentan certificaciones de cursos de postítulo y de capacitación docente con evaluación y sobre temas pertinentes con las didácticas y el desarrollo curricular. El trabajo final requerido para la titulación se irá elaborando durante el desarrollo de los cursos, particularmente en el de Principios de metodología y sistematización de la práctica.

Los egresados de esta tecnicatura universitaria podrán ejercer la docencia con una nueva perspectiva profesional y, si lo desean, podrán continuar su formación universitaria cursando alguna de las licenciaturas de complementación docente y luego los postgrados universitarios que se ofrezcan.

¹ Profesor Titular de Administración de la Educación en las Universidades Nacionales de Buenos Aires, de La Plata y de Tres de Febrero. En esta última dirige el Programa de Postgrados en Políticas y Administración de la Educación.

Formación permanente e innovación

Prof. Susana Huberman *

En el empobrecido mapa pedagógico del país, la capacitación docente se impone como un derecho más que una obligación de cualquier trabajador de la educación argentina, habida cuenta de que la formación continua expresa de forma totalizadora la experiencia educativa. Herramienta fundamental para enfrentar los nuevos cambios epistemológicos y tecnológicos, comprenderlos y aprehenderlos, la formación del docente y la formación de formadores son las únicas alternativas para que el profesional de la educación se rehaga en su tarea e imagine a través de esos cambios nuevos horizontes educativos.

A pesar del riesgo, a pesar de las posibles resistencias a los cambios, las instituciones u organizadoras de planes de formación debieran valorar que cuanto más inquietud y cambio de actitudes genera una formación permanente, mejor ha sido su diseño y realización. Esta relación formación/innovación es también un aspecto fundamental a tener en cuenta por las personas que llevarán a cabo las acciones de formación y capacitación.

"Toda acción de formación permanente ha de comportar un cierto grado de innovación. En los diseños de planes de formación permanente hay que prever la incidencia de innovación que se producirá tanto individualmente como en el grupo que se forma y en la institución que lo acoge. Por otra parte, la innovación curricular es inherente a la formación permanente que se aporta al profesorado y que éste deberá asimilar. Todo ello comporta, en ocasiones, una cierta crisis si la situación (o algún sector de la administración) no permite, o no prevé la innovación, el cambio que la formación necesariamente origina.

He aquí pues uno de los temas a tener en cuenta en la formación permanente cuando ésta se institucionaliza¹. En la conferencia sobre "Innovación en el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio", celebrada en Milán (1973), se llegó a conclusiones que consideramos aún válidas hoy para quienes han de ocuparse de este "oficio o arte de capacitar":

1) En una sociedad cambiante hay que estar a la altura de la evolución que se va produciendo, tanto para adaptarse a los cambios presentes como para prever los futuros. Dentro del campo educativo, esta constante adaptación es responsabilidad de los formadores para con ellos mismos y para con sus alumnos.

2) La capacitación ha de suministrar a los formadores capacidades, conocimientos y competencias nuevas que promuevan una crítica constante del papel profesional y social.

3) Es importante orientar profesionalmente los procesos de actualización, perfeccionamiento y capacitación, preparando a los formadores en métodos de enseñanza activos y técnicas grupales. Es necesario que los profesores sean los agentes más importantes de su propio perfeccionamiento y que colaboren no únicamente con especialistas académicos y educativos sino también con alumnos y padres, con la administración y con todo tipo de profesionales y agentes de la comunidad.

4) Los fundamentales contenidos de la formación permanente han de ocuparse de la adquisición de competencias sobre nuevas técnicas pedagógicas y la realización de experiencias:

·La problemática de las relaciones interpersonales y las técnicas de trabajo grupales y sus dinámicas;

·Los métodos de análisis crítico de aspectos sociopolíticos, culturales e institucionales que influyen en el proceso educativo;

·El análisis de las nuevas funciones del papel del educador.

·La formación especializada por los formadores de formadores.

Emerge, entonces la necesaria "puesta al día" de los capacitadores ajustando los propios modelos de formación a los cambios que exige la realidad y anticipándose, dentro de las posibilidades, probabilidades e incertidumbres, a lo que vendrá.

Ocurre, a veces, que el sistema de capacitación pierde su *status* innovador, por lo tanto pierde la vigencia y es víctima de la inercia en la que suelen caer los sistemas complejos. Asimismo, la capacitación no puede ocuparse solo de saberes conceptuales, sino de responder a un ideal general humano, que sirva de fondo al desenvolvimiento de los ideales particulares. El que enseña será un profundo humanista, comprometido con este perpetuo proceso de formación, "solo se puede dar de lo que se tiene".

Una mirada a la capacitación docente

La capacitación post-inicial tradicional estaba más bien orientada a la acreditación, a la acumulación de puntaje, y priorizaba notablemente lo conceptual. En otras palabras, la capacitación docente consistía en saber más de la disciplina que se enseñaba, no tanto de los procedimientos, la pedagogía y las didácticas vigentes. Pero esta capacitación era coherente con el perfil docente en vigencia. Si el paradigma del profesor tradicional era aquél en el que lo conceptual, "lo que sabía" de su disciplina era lo más importante en su formación, la capacitación estaba en consonancia con dicho paradigma. Dicho perfeccionamiento, desprovisto de los aportes variados y valiosos que hace la interdisciplinariedad, resulta pobre a la hora de generar auténticos profesionales de la educación y no meros "técnicos" u "obreros de la tiza". Pero convengamos en que la formación post-inicial del magisterio y el profesorado tradicionales tenían elementos valiosos y rescatemos el celo o el rigor en la preparación estrictamente disciplinaria. Por otra parte, las deficiencias de la formación docente tradicional en su dimensión estructural son percibidas recientemente; la promulgación de la Ley Federal de Educación (Ley 24.195 de abril de 1993), en la Argentina ha sido el sacudón que necesitaba el aparato educativo para reconocer, entre otras cosas, que la formación docente de profesores y maestros era deficiente². Creemos que el verdadero cambio solo se puede internalizar por una real toma de conciencia de su necesidad, por vivenciar situaciones nuevas que permitan que maestros y profesores accedan a otros *modus vivendi*, distintos de aquellos que fueron sus propios modelos de aprendizaje. Se necesita amplitud en la mirada ante un problema tan complejo como es el de la enseñanza. Es preciso que abramos nuestros enfoques para compren-

der plenamente la propia realidad. Sobre ella convergen cuestiones más profundas que las visibles, que inclusive pueden resultar ajenas a la voluntad del docente y de la propia institución. Probablemente, se enseña más de lo que se cree transmitir, no se logra todo lo pretendido y aquello que se consigue no coincide en un todo con lo que se ha buscado. Estamos hablando, entonces, de los efectos colaterales que tienen una profunda significación pedagógica, por su constancia y arraigo en la educación, tornándose objetivos reales a largo plazo. Tal es el caso del aburrimiento del alumnado, que supera a la asimilación de contenidos, producto de la inadecuación de los métodos utilizados.

La capacitación docente surge, entonces, como una necesidad, una búsqueda de respuestas a nuevos interrogantes que plantea la realidad social en la que se encuentra inserta la escuela, la transformación de los contenidos o la modificación en las orientaciones de las teorías pedagógicas. Cuando se producen circunstancias importantes, como el caso de la reciente reforma en nuestro país, aumenta la sensibilización hacia la demanda de capacitación y va decayendo en la medida en que el sistema se estabiliza o cuando declinan las expectativas, o no se concretan en resultados observables, por lo menos en el mediano plazo.

La capacitación se instala como mediadora entre la situación real y la deseable. Se entiende como algo supletorio de la debilidad profesional y formativa, ya sea por déficit en la formación inicial o por un mandato de cambio de la práctica de la enseñanza.

Este mandato, puede ser interno y voluntario y nace de la insatisfacción del propio docente sobre su actuación profesional. Como bien señala Onetto³: "Cuando la inteligencia del maestro juzga sobre el valor de las prácticas y recoge esa honda gratificación se desencadena la más poderosa fuerza de transformación educativa". El perfeccionamiento implica, entonces, el análisis de la propia práctica a la luz de la teoría y el esfuerzo por superar el dualismo teoría-práctica, lo que posibilita la profesionalización del docente. Es necesario que el docente profesional sea capaz de seleccionar entre las teorías, desarrollar las propias y argumentar con sus propios fundamentos teóricos, para poder efectuar los cambios pertinentes, posibles y prioritarios. La búsqueda de esta profesionalización se obtiene a través de la capacitación y deviene en una práctica inteligente.

Probablemente, este proceso de búsqueda de un docente activo tenga origen en su vocación docente, descalificada por la transformación técnica de su función, proletarizada, pero que es el grado de atracción profunda que le despierta su tarea de enseñar. Gratificación por momentos, desesperación en otros y búsqueda personal siempre. Enseñar es un modo de asistir, acompañar y promover el crecimiento del saber, del hacer y del sentir del otro. Se apunta al crecimiento de aptitudes y posibilidades personales. La capacitación se transforma en el lugar de reencuentro de este impulso vocacional, enriquecido por elementos teóricos y prácticos.

Ahora bien, "las prácticas no se deducen solo de las iniciativas de los docentes, sino que también son el resultado de tradiciones mantenidas por los grupos profesionales, de las limitaciones que impone la propia configuración de las instituciones escolares, de su racionalidad organizativa interna y de la política y los medios de desarrollo curricular; posibilidades y límites interpretados y mediatizados por la

preparación cultural y profesional de los docentes.¹⁴

Luego de producida la acción capacitadora, que permitirá el acceso a las innovaciones, nos enfrentaremos a un nuevo obstáculo: el shock de la práctica, que analizaremos en el próximo apartado. Éste se produce ante la ausencia de la reflexión crítica de la propia práctica, la falta de revisión interna de sus vínculos con la tarea y con el alumno, remitiéndonos nuevamente al centro problemático: el maestro, cuestión que nos devuelve la incertidumbre sobre las limitaciones de la capacitación.

Esto obliga a la transformación de la mirada sobre la capacitación, en los últimos años, introduciendo los problemas que emanan de las prácticas docentes como verdaderos nudos conceptuales. Esta visión conlleva los siguientes beneficios:

-La posibilidad de movilizar al maestro sin desestructurarlo, respetando su tiempo y voluntad de cambio.

-Ponerse en el lugar del docente, con sus urgencias, y ser tolerante sin volverse complaciente.

-Favorecer la concepción de lo pedagógico, como saber intuitivo y práctico, provocando la toma de conciencia de los vínculos consigo mismo y con los demás y reconociendo el lugar esencial que ocupa el conocimiento en el enseñar y el aprender.

Hasta aquí hemos analizado la capacitación de docentes con experiencia, que encaran su búsqueda por necesidades personales o promocionadas. Pero veamos qué ocurre con los docentes que se inician.

Los estudiantes, en su formación inicial, contactan la teoría y al llegar al ejercicio de su profesión no logran transformarla en estrategias operativas. Es durante el ejercicio de su tarea que se produce el aprendizaje de la práctica con el consiguiente alejamiento de las teorías, que quedan reservadas para los teóricos. Como una paradoja, volverá a buscar las teorías en el espacio de la capacitación.

De todas estas cuestiones analizadas surge la siguiente concepción: la capacitación es el espacio de derecho del docente y no solo del deber. Advertiremos que reconstruir la historia de la educación permanente en el interior de las diferentes civilizaciones es un ejercicio semántico a la vez que cultural. Si

educación permanente es el conjunto de la experiencia educativa, y no solamente uno de sus aspectos, la investigación en la historia de la educación permanente en las diferentes culturas afecta a la educación en su conjunto. En cada civilización, el hilo conductor de una educación permanente en el espacio y en el tiempo está presente notablemente en los momentos de cambios sociales, científicos, económicos y tecnológicos, que replantean la estricta reproducción de las castas, clases sociales, aparato de los partidos, etcétera. Por el contrario, en los períodos de inmovilismo y de conservadorismo, las teorías educativas están más centradas en estructuras educativas que tienen tiempos, espacios y contenidos restringidos.

Hoy en día, la educación es un hecho sociológico y cultural cada vez más significativo. Tiempo y lugar educativos se multiplican y la educación institucional no es más que una de las formas entre todas las demás (autoformación, media, educación por el trabajo, etcétera).

Educación = educación permanente es la hipótesis del futuro, aunque las resistencias a esta conceptualización sean aún bastante fuertes. Esta hipótesis significa el permanente replanteo de las relaciones sociales y, por consiguiente, de estructuras educativas cuya vocación es muchas veces la reproducción.

La generalización de una educación formal en el conjunto de la población mundial que roza los cinco mil millones de habitantes, la transformación permanente de las estructuras productivas, la revolución acelerada de la comunicación, el cambio constante y rápido de los contenidos educativos, la expansión del tiempo de no trabajo (más o menos compartido por los individuos) gracias a la robotización y la prolongación de la vida, conducen también al replanteo de los sistemas educativos. La educación permanente, en la plenitud de su concepto, ha estimulado lo imaginario y la creatividad institucional:

- a) en relación con los diferentes períodos de la vida y con los tipos y niveles de las estructuras educativas (desde pre-escolar hasta la educación de la tercera edad);
- b) como principio integrador de las estructuras educativas (educación formal y no formal);
- c) como desarrollo y apertura de una educación de adultos demasiado recortada;
- d) como educación abierta a través de los distintos medios de comunicación;
- e) como proyecto educativo fundado sobre métodos pedagógicos activos;
- f) como educación para el público, más o menos excluido de la educación institucional.

Dentro del amplio marco de la educación permanente, entendemos a la capacitación de manera más amplia y como parte precisa o imprecisa, formal o informal, deliberada o no, del proceso de formación que desarrolla cada persona dentro de su ámbito académico o laboral.

De acuerdo con este criterio entendemos que capacitar es

formar. Peter Sieber compara la capacitación con la publicidad: "uno nunca sabe el rédito que obtiene hasta que deja de hacerlo". Quienes están a cargo de facilitar el desenvolvimiento de este proceso en los otros son los capacitadores, que bien podríamos llamar formadores.

En caso de que éstos capaciten o formen a quienes a su vez van a capacitar o formar a otros, hablamos de capacitadores de capacitadores o de formadores de formadores.

Capacitadores y formadores ocupan, a la hora de desempeñar su rol, funciones docentes cuyo desenvolvimiento se ha visto afectado tanto positiva como negativamente por lo que enraíza la labor docente: su historia, sus mandatos de origen, sus mitos, realidades y conflictos.

La capacitación como objeto de conocimiento

Presentamos aquí algunos ejes problemáticos, hipótesis de trabajo sobre la capacitación, que como tales, brindan oportunidad de ser investigados, crear alternativas de solución, ponerlos en práctica y que seguramente plantearán otros problemas y nuevas hipótesis.

Ninguna de éstas es absoluta y cada uno tiene excepciones y matices. Desde nuestra óptica la capacitación, más que una "moda", una "carrera de créditos, puntos y premios", necesita ser un objeto de conocimiento a ser investigado en forma continua.

Creemos que si bien la capacitación dará sus frutos en el mejoramiento de la calidad educativa de las instituciones escolares, de las organizaciones, de las empresas y de cada uno de sus actores, ésta solo resultará un factor que interviene pero no determina a este mejoramiento.

Algunas hipótesis e interrogantes

- 1) La capacitación se ocupa de los saberes prácticos y teóricos, desde el supuesto de que existen actores "prácticos" y "teóricos" dentro del sistema educativo. La catalogación de unos y otros, coloca a la investigación —entendida como productora de saberes— solo en manos de los teóricos; de los actores prácticos (maestros y profesores en ejercicio) no se espera que produzcan saberes, ni tienen espacios ni oportunidades para hacerlo. La literatura pedagógica actual propicia la investigación-acción. ¿Qué espacios de capacitación se ocupan de esta línea investigativa?
- 2) Los docentes no se capacitan a partir de los resultados de la investigación, ni por la investigación. ¿Cuál es la relación investigación-capacitación?
- 3) El planeamiento de la capacitación no prevé la complementariedad entre las instancias de orden práctico-profesional, personal y socio-institucional.
- 4) La capacitación de las personas individualmente no siempre redunda en las organizaciones y solo a veces se concreta en su propio trabajo. ¿Cómo evaluar la transferencia de la capacitación a las instituciones y a cada uno de los ámbitos específicos donde se desempeñan quienes se capacitan?
- 5) La incidencia de la capacitación sobre las organizaciones depende del lugar que ocupen en ellas quienes se capacitan y de sus intenciones de socializar o no, sus nuevos saberes. ¿Qué riesgos y beneficios provoca la socialización de la capacitación?
- 6) La capacitación en las organizaciones es algo extraño, ajeno, que necesita tiempo y reflexión para su elaboración y aceptación. ¿De qué manera este «injerto» (A. Pain) "prende" en la organización?
- 7) La ofertas de capacitación están escasamente articuladas y no invitan a quienes se capacitan a la construcción de un "menú" según necesidades. ¿Cómo efectuar la detección de necesidades para elaborar un "menú" requerido?
- 8) La demanda explícita de capacitación no siempre coincide con su requerimiento (Teoría del "iceberg" de A. Pain). ¿Cómo explorar las demandas implícitas a partir de las explícitas?
- 9) ¿El planeamiento de la capacitación investiga y complementa la base informativa-formativa de la formación inicial de los que se capacitan?
- 10) ¿Se consideran, en las instancias de capacitación, las experiencias previas y diferenciadas de los destinatarios?
- 11) Dentro de una organización, no todos quieren ser capacitados, no todos tienen el mismo nivel de formación, el mismo interés, la misma experiencia. La capacitación no siempre considera el "puzzle" (Pain) como una oportunidad de aprendizaje. ¿Qué estrategias permitirían armar este rompecabezas?
- 12) Si se prioriza la capacitación individual, ¿Cuál es el efecto "en cascada" (Imbernón) de esta capacitación y cuál su incidencia en el conocimiento socialmente compartido en las instituciones?
- 13) La escuela como organización ¿planifica su propia capacitación, considerándola parte de su proyecto institucional?
- 14) Las instancias de formación de formadores, de capacitadores, son escasas y desvinculadas de las instancias de formación inicial. ¿Cómo lograr entonces el "modelo del modelo" (Fernández Pérez)?
- 15) Los capacitadores no hacen de esta instancia un *modus vivendi-modus operandi* propio, sino que replican los modelos de formación de

los niveles de educación terciaria o universitaria, sin asegurar la transferencia de los aprendizajes a las aulas.

16) ¿Cómo transformar la réplica en creación?

17) No existe, no se define con claridad, un que-hacer/saber/ser propio de la capacitación. ¿Quiénes deberían definirlo?

18) El desarrollo personal del capacitador ("ser feliz y parecerlo") influye positivamente en quienes se capacitan y en su retención (Fernández Pérez). ¿Qué condiciones laborales harían de esta hipótesis una realidad?

19) Los puntajes y créditos son: ¿premios, castigos, o reaseguro de calidad educativa y desarrollo de carrera profesional?

Siempre es interesante dejar abiertos algunos puntos para la reflexión y el debate, nada está concluido, todos tenemos la feliz oportunidad de poder aportar algo a esta construcción continua.

Notas:

¹ Imbernón, J., *La formación del profesorado*, Barcelona, Paidós, 1994.

² Bruzzoni, M., Vázquez, M. y Mosquera, M., fragmento del texto producido en el Curso de Especialización en Formador de Formadores, Nivel II, Centro Argentino de Educación Permanente, 1998.

³ Onetto, F., Lombardi, G. y Antraygues de Doublie, N., *Una transformación posible: el perfeccionamiento docente* Bogotá, Grupo Editorial Norma, 1992.

⁴ Gimeno Sacristán, J., *Docencia y cultura escolar*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1997.

* Correo Electrónico: Susanahuberman@caep.com.ar
Sitio Web: www.caep.com.ar

Docente. Profesora en Letras. Directora de Capacitación Docente de la Secretaría de Educación, República Argentina (1984/1987). Becaria del Ministerio de Educación y Ciencia de España en el Programa de Perfeccionamiento del Profesorado (1987). Subdirectora Nacional de Educación del Ministerio de Educación República Argentina (1987/1989). Fundadora y Directora de Caep, Centro Argentino de Educación Permanente, (1989). Consultora externa y coordinadora de acciones de capacitación en instituciones de Argentina y el exterior. Autora de *¿Cómo aprenden los que enseñan? La formación de los formadores* (Buenos Aires, Aique, 1992), *¿Cómo se forman los capacitadores? Arte y saberes de su profesión* (Buenos Aires, Paidós, 1999). Creadora del plan de estudios de la Carrera de Especialización en Formación de Formadores, aprobada por Resolución 613 de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (1999).

Recomendaciones bibliográficas sobre profesionalización docente:

A.A.V.V., *Profesionalidad Docente*, Revista Iberoamericana de Educación, O.E.I., Madrid, Enero-Abril 2001, N° 25.

ALLIAUD, A.- DUTSCHASKY, L. (comp.), *Maestros*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.

BIRGIN, A., *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Buenos Aires, Troquel, 1999.

CONTRERAS DOMINGO, J., *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata, 1997.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M., *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata, 1993.
La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas, Madrid, Pirámide, 1996.

HUBERMAN, S., *Cómo se forma los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

Naciones Unidas:

sesión especial en favor

de la infancia

Claudio M. Corriés*

En el comienzo de la primavera, Nueva York recibió a 280 delegados de todos los países que forman parte de las Naciones Unidas y más de 1500 delegados de ONG's de todo el mundo, que se sumaron a un inmenso movimiento de niños y niñas para la realización de la SESIÓN ESPECIAL DE LAS NACIONES UNIDAS EN FAVOR DE LA INFANCIA, organizada por la UNICEF.

Se realizaron, además de las reuniones oficiales, talleres, mesas redondas, seminarios, reuniones diverso carácter con los temas que a continuación se detallan:

- Líderes religiosos a favor de la igualdad entre niños y niñas
- La lucha contra el trabajo infantil
- Respuesta a los niños afectados por el SIDA
- El teatro como ayuda para la curación
- Comités regionales de ONG's a favor de la niñez
- Planes nutricionales para niños de países pobres
- Panes de vacunación masiva
- Las niñas como sus propias promotoras
- La promoción de los derechos de los niños a la toma de sus decisiones
- Programa de Educación para Todos
- Comisión de mujeres para los niños y niñas refugiados

En este evento convivimos la más heterogénea conjunción de ONG's de todo el mundo: aquéllas dedicadas a las cuestiones de género, las ocupadas en la atención de problemas específicos que desarrollan una magnífica tarea (campanas de vacunación, de educación, de prevención de enfermedades, etc.), las dedicadas a la promoción de la defensa de la familia, las de jóvenes religiosos ocupados en la proyección de cada credo entre los hombres y las mujeres... Infinidad de iniciativas en favor de la infancia confluyen en el encuentro.

Entre tanta oferta, optamos por lo central para nuestra acción político sindical: Lucha contra el trabajo infantil y Educación para Todos.

El Movimiento Global a favor de la Infancia (GMC) es una gran alianza de todas las fuerzas –públicas y priva-

das, líderes de la sociedad civil, la academia y las artes, organizaciones internacionales y los jóvenes– para crear un movimiento mundial en favor de la infancia. Como sucede a menudo, estas enormes conferencias internacionales pueden servir para plantar un mojón. Nuestro humilde aporte a ese mojón ha sido subrayar que no habrá educación para todos ni erradicación del trabajo infantil si no se ataca la raíz del problema: la injusticia. Y las fuerzas de “parecidos” que nos sumamos a esta consigna puede ser de fundamental importancia.

A veces uno encuentra escollos. Muchas organizaciones parten del presupuesto de que un régimen establecido que no puede, ni debe cambiarse. Y que dentro de este esquema injusto, es posible “humanizar” este capitalismo... Hemos planteado nuestras dudas al respecto. Estas mismas Naciones Unidas son las del Consejo de Seguridad, ese famoso instrumento del poder para someter a los pueblos que osan levantarse en contra de sus intereses.

Mientras se sucedían estos debates, culminó el Foro de la Infancia que planteó los objetivos:

-Compromiso de los gobiernos para priorizar los derechos de los niños.

-Compromiso de los pueblos para exigir el cumplimiento de esos compromisos.

Después de la Cumbre de Monterrey sobre ayuda al desarrollo, y comprometidos con los programas de las Naciones Unidas, se promueve que los gobiernos adopten políticas activas para reducir la mortalidad infantil y aumentar la escolarización.

Se plantearon como objetivos:

-Protección de los niños en situaciones especiales

-Atención a los niños con HIV y SIDA

-Participación de los niños en la toma de decisiones

-Cuidado del niño desde antes del nacimiento

-Políticas de protección a la madre

-Apoyo al desarrollo

El lema que prevaleció en estas jornadas fue:

“Construir un mundo apto para los niños, y no niños aptos para este mundo”.

Un desafío, una consigna, un plan de trabajo.

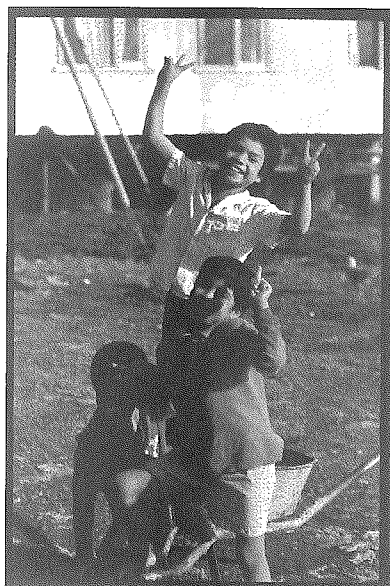
Para profundizar en los documentos, puede consultarse las páginas web:

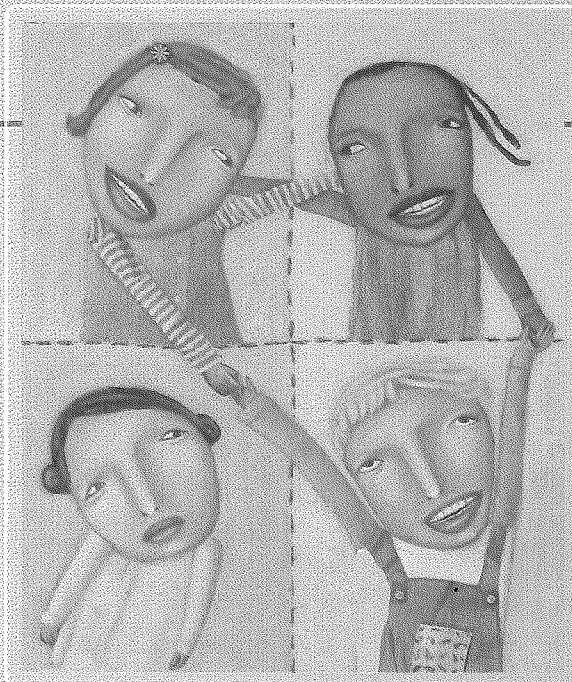
<http://www.unicef.org/specialsession>

<http://www.crin.org>

<http://www.ngosatunicef.org>

* Vicepresidente de la CSME. Secretario Gral. de FLATEC. Secretario de Acción Social.





Un mundo apropiado para nosotros

Mensaje del Foro de la Infancia, leído el 8 de mayo de 2002 ante la Sesión Especial en favor de la Infancia de la Asamblea de las Naciones Unidas por las delegadas Gabriela Azurduy Arrieta, de 13 años, de Bolivia, y Audrey Cheynut, de 17, de Mónaco.

Somos los niños y niñas del mundo.
Somos las víctimas de la explotación y el abuso.
Somos niños y niñas de la calle. Somos niños y niñas de la guerra.
Somos las víctimas y los huérfanos del VIH/SIDA.
Se nos niega una educación de buena calidad así como buenos servicios de salud.
Somos las víctimas de la discriminación política, económica, cultural, religiosa y del medio ambiente.
Somos los niños y niñas cuyas voces no se oyen: es hora de que nos tomen en cuenta.
Queremos un mundo adecuado a las necesidades de los niños y niñas porque un mundo adecuado a nuestras necesidades es un mundo adecuado a las necesidades de todos.
En este mundo vemos:

Respeto por los derechos del niño:

gobiernos y adultos que tienen un verdadero compromiso con el principio de los derechos del niño y que llevan a efecto la Convención sobre los Derechos del Niño para todos los niños y niñas,
seguridad para los niños y niñas en sus familias, comunidades y naciones.

Un final a la explotación, el abuso y la violencia:

leyes que protegen a los niños y niñas de la explotación y el abuso, que deben mejorarse y todos deben respetar,
centros y programas que ayudan a reconstruir las vidas de las víctimas

Un final a la guerra:

los líderes mundiales que resuelven conflictos a través de un diálogo pacífico en vez de usar la fuerza,
refugiados y víctimas infantiles de la guerra a quienes se protege de todas las maneras posibles y que tienen las mismas oportunidades que los demás niños y niñas,
desarme, eliminación del comercio de armas y el final al abuso de los niños soldados.

Servicios de salud:

medicinas vitales a precios asequibles y tratamiento para todos los niños y niñas, asociaciones fuertes y responsables establecidas entre todos para promover una salud mejor para los niños y niñas.

Erradicación del VIH/SIDA:

Sistemas educativos que incluyen programas de prevención sobre el SIDA, exámenes gratis y centros de orientación, información sobre VIH/SIDA asequible y gratis, huérfanos de SIDA y niños y niñas que viven con VIH/SIDA y que disfrutan de las mismas oportunidades.

La protección del medio ambiente:

conservación y rescate de los recursos naturales, conciencia de la necesidad de vivir en ambientes saludables y favorables a nuestro desarrollo, entornos asequibles a los niños y niñas con necesidades especiales.

Vemos el fin del círculo vicioso de la pobreza:

los comités antipobreza que buscan la transparencia en los gastos y prestan atención a todas las necesidades de los niños y niñas, la cancelación de la deuda que impide el progreso de los niños y niñas.

Educación:

igualdad de oportunidades y acceso a una educación de calidad que sea gratuita y obligatoria, entornos escolares en los que los niños y niñas se sientan felices de aprender, educación para la vida que vaya más allá del plano académico y que incluya lecciones en comprensión, derechos humanos, paz, aceptación y ciudadanía activa.

Participación activa de los niños y niñas:

mayor conciencia y respeto entre las personas de todas las edades sobre los derechos que tienen los niños y niñas a participar total y significativamente de acuerdo con el espíritu de la Convención sobre los Derechos del Niño, la actuación activa de los niños y niñas en la toma de decisiones en todos los niveles y en la planificación, implementación, monitoreo y evaluación en todos los asuntos que afecten a los derechos de los niños y niñas.

Exigimos una participación equitativa en la lucha por los derechos de los niños y niñas.

Y a la vez que prometemos apoyar las acciones que ustedes tomen en nombre de los niños y niñas, les pedimos que se comprometan y apoyen las acciones que nosotros tomamos: porque los niños y niñas del mundo son mal interpretados.

Nosotros no somos la fuente de los problemas, somos los recursos que se necesitan para resolverlos.

No representamos un gasto, representamos una inversión.

No solamente somos gente joven, somos personas y ciudadanos de este mundo.

Hasta que otros acepten la responsabilidad que tienen con nosotros, seguiremos luchando por nuestros derechos.

Tenemos la voluntad, el conocimiento, la sensibilidad y la dedicación.

Prometemos que como adultos defenderemos los derechos de la infancia con la misma pasión que lo estamos haciendo ahora como niños y niñas.

Prometemos tratarnos los unos a los otros con dignidad y respeto. Prometemos ser abiertos y sensibles ante nuestras diferencias.

Somos los niños y niñas del mundo y a pesar de nuestras diferencias, compartimos la misma realidad.

Estamos unidos en nuestra lucha para conseguir que el mundo sea un mejor lugar para todos.

Ustedes nos llaman el futuro, pero también somos el presente.

Contra el centralismo globalizador

Mario Morant *



Nuevamente, y bajo la consigna de "Otro mundo es posible", Porto Alegre volvió a reunir a los representantes del Foro anti Davos a fines de enero del año en curso. Esta vez, la gran cantidad de talleres —más de 600— y de participantes —alrededor de 50.000— configuró un espectáculo más contrastante aún que el del año anterior, que tuvo por objetivo hacer frente al reducido núcleo de aquellas potencias que pretenden ser los amos del planeta.

En este sentido, Davos es un pequeño agrupamiento que reúne a los ricos y poderosos del mundo como a un selecto club —de hecho lo es— en el que sus miembros pagan una cuota de 30.000 dólares anuales para participar en él. El nombre de esta poderosa élite económica fue tomado de la exclusiva villa suiza donde se realizaron la mayoría de sus reuniones. Sin embargo, esta vez la cita fue en Nueva York, quizás por ser una ciudad emblemática para el mundo de las finanzas. Los ricos y los poderosos como minoría en Nueva York y los pobres, los débiles y la mayoría de los asistentes a la reunión de Porto Alegre: se configuró como una radiografía de la globalización propuesta e impuesta por los primeros hacia los segundos.

Otro Mundo es Posible

En contra de lo esperado por el grupo de los países comprendidos bajo el signo del G-7, Porto Alegre no avanza en la dirección de un ofrecimiento global, monolítico y vertical hacia los destinatarios de ese otro mundo que sus consignas proclaman; seguir ese camino sería —seguramente— un error ideológico y una redundancia en la existencia del pensamiento único, habida cuenta de que alumbraría otro pensamiento único de signo inverso.

Lo que Porto Alegre parece ir estructurando es la posibilidad de un rechazo masivo y contundente a la maniquea pretensión de globalizar en un sentido imperial y antidemocrático en beneficio del sistema financiero internacional. Pero al mismo tiempo, antiDavos supone desarrollar las condiciones para que los pueblos vayan gestionando proyectos que contemplen la solidaridad mundial y los intereses nacionales y regionales. Contra esa visión estrecha y centralista del mundo respecto a la idea de una unipolaridad política y económica, surgida desde la caída del muro de Berlín y exacerbada a partir del atentado a las Torres Gemelas neoyorquinas por la vía de las armas, Porto Alegre propone un mundo multipolar de convivencias generadas en la solidaridad y la interdependencia entre los pueblos.

En ese marco, el sindicalismo mundial también tuvo su reunión cumbre puesto que durante el primer día del foro, se reunieron centrales mundiales y regionales como la Central Mundial de Trabajadores (CMT), la Confederación Internacional de Organizaciones Sindicales Libres (CIOSL), la Confederación Europea Sindical (CES), la Organización Regional Internacional de Trabajadores (ORIT), y la Confederación Latinoamericana de Trabajadores (CLAT). Todas ellas debatieron acerca de la situación de los trabajadores en el contexto de la actual globalización y el neoliberalismo.

El año que viene, la tercera edición del Foro Social Mundial se realizará también en Porto Alegre y en la misma fecha en que se celebre el Foro Davos, pero será precedida por cientos de reuniones nacionales e internacionales destinadas a su preparación y promoción.

El dualismo advertido en cada una de las sociedades nacionales latinoamericanas ya está consagrado en el ámbito mundial y de él sólo resulta un enfrentamiento en el que nadie podrá permanecer indiferente en virtud de que se trata del mundo del trabajo y los derechos humanos contra el mundo de la prepotencia y los privilegios.

* Miembro del Consejo Internacional del Foro Mundial Social

Con una convocatoria cada vez más creciente, la reunión antiglobalizadora celebrada en San Pablo, Brasil, reafirmó su intención de continuar en la lucha contra el dominio político y económico de quienes ejercen su poderío en contra de las demás comunidades del planeta. Asimismo, las mesas y paneles allí conformados expresaron su voluntad por revalidar las voces de la multiplicidad y la diferencia, atributos esenciales para enfrentar el monólogo totalizador de un discurso autoritario.

Educación, trabajo y formación profesional

Una opinión sobre el estado de situación

Roberto José Serrao *

Este texto resume cuáles han sido las distintas propuestas en torno a la delicada, y en estos momentos contradictoria, relación entre educación y trabajo. Pese a que el tema lleva ya diez años de debate ministerial, la actual descentralización de los servicios educativos profundizada por la gestión aliancista amerita una revisión de los planes pedagógicos vigentes. Sobre todo, el referido al eje de capacitación, desprovisto de una política determinada y abandonado a criterios e intereses particulares.

Mucho se ha escrito y hablado desde el comienzo de la década de los '90 sobre la articulación de educación y trabajo y las múltiples, confusas y en muchos casos ineficaces formas que dicha articulación asume en nuestro país.

En un breve recuento de las distintas instancias que se desarrollaron y se desarrollan a fin de lograr la formación para el trabajo se destacan (sin la pretensión de ser exhaustivos):

- Las escuelas técnicas tradicionales, que en la mayoría de los casos, pese a la intención innovadora (¿o destructora?) de la reforma educativa, siguen prestando su servicio de la misma forma en que lo hacían en los tiempos del viejo Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) y que en muchas oportunidades conservan sus virtudes gracias a la acción concreta de la comunidad educativa de cada establecimiento, especialmente cuando su personal de conducción "se anima" a apartarse de la normativa vigente.

- Los trayectos técnicos profesionales, que no logran superar su estado teórico. Su implementación en forma experimental en algunas escuelas, elegidas insólitamente en regiones donde las innovaciones tecnológicas, escasas en toda la república, se encuentran notoriamente ausentes, hace discutibles sus resultados. Las idas y venidas en esta propuesta, nacida para subsanar el olvido de la escuela técnica en la Ley Federal de Educación, no han hecho más que agregar confusión en el área.

Para completar un cuadro de alta dispersión, por no decir de anarquía, la administración de la Alianza im-

pulsó, en algunas jurisdicciones, una tercera propuesta; la escuela tecnológica, que de alguna manera recupera parte de las formas de la tradicional escuela técnica, pero que no define dos aspectos a nuestro entender sustanciales: el funcionamiento de los talleres en los primeros años de la formación técnica y la indispensable articulación entre teoría y práctica.

- Los centros de formación profesional, tanto los de gestión pública como los de gestión mixta, a partir de convenios del Estado con empresas, Iglesia, sindicatos y algunas ONGs, ya carecían de una política actualizada, especialmente en materia curricular y de formación docente, al comenzar los '90, cuando se encontraban en el ámbito del CONET. La repentina descentralización de los servicios educativos, impulsada por razones económicas por nuestro inefable Cavallo, sin tener en cuenta consideraciones de tipo organizativo ni pedagógico, que impactó desfavorablemente en todo el sistema educativo, tuvo un efecto devastador sobre el área de formación profesional.

En el mismo momento en que se instalaba el discurso sobre la impostergable necesidad de reconversión de la mano de obra en el contexto de una nueva incorporación al mercado mundial, signado ahora por la llamada "sociedad del conocimiento", el Estado nacional procedía a desarticular todo mecanismo de ordenamiento y regulación del sistema de formación profesional, que de hecho desapareció como tal.

Muchas jurisdicciones, carentes de experiencia en la gestión de la formación profesional, no supieron (no saben) muy bien qué hacer con los centros. En algu-



nos casos languidieron hasta desaparecer, en otros, los propios centros se dieron políticas sobre la base de las capacidades de sus propios instructores, sin tener en cuenta las demandas reales de su entorno socio-económico. Finalmente en buena parte de ellos, por iniciativas locales y/o sectoriales se impulsaron acciones que avanzaron en dar respuestas de formación sobre la base de las necesidades socio-económicas de la actividad o la región.

Pero más allá de la heterogeneidad de la situación, encontramos un común denominador: una formidable anarquía en lo referido a certificaciones, cargas horarias, contenidos curriculares, organización institucional y capacitación de los instructores. Acciones formativas con el mismo certificado de aprobación representan en muchos casos cursos de una gran disimilitud. Tal vez este cuadro caótico no fue hasta hoy motivo de especial consideración, a causa de un error en el diagnóstico inicial: ni la incorporación de las innovaciones tecnológicas tuvo la dimensión que auguraba, limitándose solo a las grandes empresas, que establecieron su propio sistema de capacitación siguiendo la lógica de sus necesidades, sin tomar en cuenta el desarrollo integral de los trabajadores, ni se vislumbró ni vislumbra el ingreso a la sociedad del conocimiento. Parece más claro definir la entrada al mundo de la especulación financiera, a la dictadura de los bancos y las grandes empresas privatizadas. El paraíso anunciado, con grandes inversiones que demandarían una educación permanente de los trabajadores se convirtió hoy en una crisis de desocupación, exclusión y desaliento social sin antece-

dentos en nuestra historia. En este cuadro de dramática situación, la ausencia de un sistema de formación profesional se disimula como un mal menor.

Por otra parte, si bien la incorporación del Ministerio de Trabajo al accionar de formación profesional reviste indudable importancia, ya que incorpora la visión de las relaciones laborales a la articulación de educación y trabajo, no tuvo los resultados esperados básicamente por dos circunstancias: nunca se logró establecer una política conjunta entre ese ministerio y el de Educación, pese a los permanentes reclamos de todos los actores sociales (especialmente de parte de las organizaciones sindicales) y por otra parte, las acciones implementadas desde el Ministerio de Trabajo estuvieron en manos de una suerte de consultoras creadas ad hoc, de cuya transparencia y calidad nos permitimos por lo menos dudar.

En lo referido a la terminalidad (conclusión de un ciclo/nivel de enseñanza; egreso con título de un ciclo/nivel) de nivel básico y polimodal (o educación primaria y secundaria, como se sigue llamando popularmente) la ausencia de propuestas innovadoras es prácticamente absoluta. La persistencia de criterios escolares que no permiten la acreditación de saberes obtenidos por los adultos fuera del ámbito escolar obliga al cursado de varios años en un tiempo en el que la exigencia de estudios primarios y secundarios para el ingreso al mundo de trabajo prácticamente se universaliza. Faltan además materiales y criterios pedagógicos para adultos, lo que provoca el uso generalizado de manuales y técnicas de enseñanza-aprendizaje similares a la de los ado-

lescentes (más allá de la creatividad de muchísimos docentes, nos referimos a políticas públicas de carácter sistemático).

Para terminar con este diagnóstico proponemos una reflexión final. Como todos sabemos y se mencionó recientemente, la exigencia de terminalidad de nivel primario y secundario es prácticamente universal, en muchos casos aun para responsabilidades laborales de bajísima calificación.

Esta exigencia ¿significa un reconocimiento a la escuela socializadora, a la escuela transmisora de conocimientos y habilidades o a la escuela meramente disciplinadora?

Propuestas

Este diagnóstico no es nuevo y es compartido en general por casi todos los trabajadores organizados.

Desde la creación del CoNET (Consejo Nacional de Educación y Trabajo), organismo de representación sectorial, los sectores sindicales constituidos por la Confederación General del Trabajo y los sindicatos de extracción docente (entre los cuales se destacan los aportes de SADOP) hemos desarrollado una sistemática política de propuestas para contribuir a la solución de la crisis educativa en general y a la vinculación de educación y trabajo en particular.

Las principales propuestas que seguimos sosteniendo en la actualidad se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

- En lo referido a la educación técnica, la defensa de la existencia del técnico de nivel medio, con incumbencias profesionales cuando la naturaleza de sus responsabilidades frente a terceros lo requiera, en el marco de un proceso de reindustrialización del país que permita enfrentar el drama de la exclusión y el desempleo y fortalezca el mercado interno a partir de políticas de redistribución del ingreso. En lo pedagógico, la instrumentación para unificar las tres propuestas vigentes (la escuela técnica, los trayectos técnico-profesionales y la escuela tecnológica) que rescate lo más positivo de cada una de ellas, con especial énfasis en la reivindicación de la capacidad formadora de los talleres, la necesidad de articular teoría y práctica y desarrollar una permanente actualización curricular para acompañar los cambios en el sistema productivo.

- Con respecto a la formación profesional: sanción de la ley de formación profesional, ya consensuada entre los actores sociales y la anterior administración gubernamental, que contempla la creación del Sistema Nacional de Formación Profesional, la unificación de políticas entre ambos ministerios, el establecimiento de mecanismos de articulación entre los cursos e itinerarios de formación profesional y el sistema educativo

denominado tradicionalmente formal y la creación de foros sectoriales para el diagnóstico de las competencias laborales por rama de actividad, entre sus aspectos más salientes.

Además, la postura sindical con respecto a la gestión de los centros sostiene la necesidad de construir formas institucionales tripartitas (sindicato-Estado-empresa), al máximo nivel de descentralización, para traducir localmente las políticas fijadas en el ámbito nacional o jurisdiccional, desarrollar acciones de adquisición de competencias básicas, indispensables para el trabajo (no solo para el empleo) que se inscriban en el desarrollo de las capacidades integrales de las personas y solo avanzar hacia competencias de mayor especificidad ante requerimientos puntuales del sector productivo que garanticen la empleabilidad de los egresados de esos cursos e itinerarios.

En lo referido a la terminalidad es necesaria la acreditación de saberes adquiridos en el desempeño laboral, teniendo en cuenta que no solo la escuela educa y, al mismo tiempo, la elaboración de propuestas de mayor flexibilidad, tanto en la currícula como en las prácticas pedagógicas y en el sistema de presencialidad, para adaptarlas a las reales posibilidades de los trabajadores.

- Finalmente, un capítulo especial es la capacitación y la actualización de los docentes e instructores, la implementación de una carrera profesional para estos últimos, en el contexto de una situación en que la educación permanente de los adultos es evidentemente fundamental, aunque por motivos diferentes a los que se enunciaron al comienzo de este artículo, para la construcción de una sociedad que intente garantizar, por lo menos, la igualdad de oportunidades.

* *Profesor de Historia. Sindicato Empleados de Comercio, CGT.*

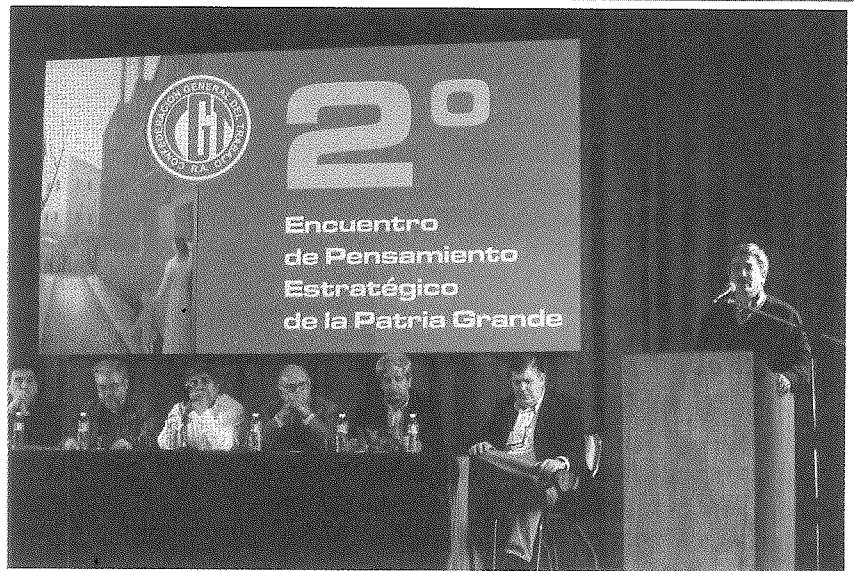


Centro
de Pensamiento
Estratégico
de la Patria Grande

Una jornada y media de debates, propuestas y alternativas superadoras del modelo

Pensamiento estratégico de la Patria Grande, segundo capítulo para una solución nacional y popular para la crisis argentina

Múltiples sectores del ámbito intelectual, de la dirigencia sindical y, sobre todo, de la juventud, recrearon por segunda vez un espacio heterogéneo para vislumbrar un futuro mejor para todos los argentinos. El día y medio que ocupó el evento fue testigo de innumerables voces que explicaron, cada una desde su disciplina, las razones por las que la Argentina se encuentra inmersa en el actual contexto. Más allá de la coyuntura, la mayoría coincidió en la voluntad nacional como única respuesta para forjar nuevamente las bases de una nueva República.



Una multitud de participantes, estimados en trescientos cincuenta, se congregaron el jueves 2 y viernes 3 de mayo pasado para celebrar el "Segundo encuentro de pensamiento estratégico de la Patria Grande" en el Auditorio "Hugo del Carril" perteneciente a la sede central del Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor (SMATA) ubicado en la Av. Belgrano 665. Durante ambas jornadas, dirigentes sindicales de distintas centrales de trabajadores, diputados nacionales, economistas, historiadores, filósofos nacionales e internacionales y comunicadores sociales se hicieron presentes a fin de intercambiar ideas y –sobre todo– propuestas marco encaminadas a vislumbrar una salida institucional alternativa para la crisis por la que atraviesa la Argentina. A su vez, los disertantes atendieron las preguntas generadas por los asistentes que, cada uno desde sus diferentes orígenes y realidades concretas, se mostraron comprometidos y motivados por las propuestas planteadas desde el escenario. Consecuencia de ello fue la proposición de un verdadero espacio para la comunión de ideas e inquietudes que, en el transcurso de dos extensas jornadas, demostraron ser el auténtico motor para dar lugar a un cambio trascendental de posicionamiento en el país.

Durante la mañana del primer día y luego de las correspondientes acreditaciones, el discurso de bienvenida estuvo a cargo del Secretario General del Sindicato que

oficiaba de anfitrión, Arturo Gilic y del Secretario de Cultura de la CGT que Lucha y Secretario General de SADOP, Horacio Ghilini, quien acercó las tres consignas que debían enmarcar el evento, sintetizadas a su vez en tres acciones concretas: "escuchar, discutir y comprometerse". Asimismo, Ghilini inauguró el encuentro haciendo especial hincapié en los cuatro principales temas que atravesarían todas las ponencias, basadas en "la integración; la identidad, entendida como la pregunta por nuestro origen; el rol del Estado y la revitalización de un proyecto alternativo para confiar en una salida".

Jornada I.

América Latina para los latinoamericanos

Al término de la presentación y con el objetivo de otorgar al encuentro un carácter que trascienda el marco organizativo de la Secretaría de Cultura de la CGT, el Secretario General de esa central de trabajadores, Hugo Moyano, dejó oficialmente inaugurado el evento renovando en su discurso las fuertes críticas que desde mediados de la década pasada viene realizando para con las políticas económicas neoliberales aplicadas de forma inescrupulosa sobre el conjunto de la población. Al respecto, Moyano advirtió que desde el año 1989 "se viene profundizando una suerte de desnacionalización



de la sociedad, que empieza ya desde el colegio primario con el olvido de la importancia que conllevan las fechas patrias”, paso previo pero fundamental para “la venta irrisoria de las empresas del Estado”. De allí la importancia de debatir sobre el pensamiento estratégico, ya que representa un factor fundamental para enfrentar a aquellos que, luego de haberse cargado con esas empresas vendidas a precio vil, “pretenden ahora, como próximo paso, quedarse con el territorio porque ven que ya no queda nada para llevarse”. Correlato de ello es una pérdida total y absoluta de las raíces, de la tradición y de la identidad; por eso estas mesas de discusión e intercambio de ideas “tienen que servir para volver a recuperar esa identidad perdida, porque eso supone recuperar también la dignidad. Este es el mensaje que hay que transmitirles a las juventudes”, ya que serán ellas las encargadas y partícipes activas y principales para un cambio en las formas de pensar y sentir la política.

Primer panel. La Argentina en clave suramericana

Luego de las palabras de Moyano, la primera mesa de expositores giró en torno a uno de los temas de vital importancia para la inclusión estratégica de la Argentina dentro una concepción continental que la abarque y comprenda. Bajo el título *Geopolítica de la integración regional*, pensadores de la talla del brasileño Helio Jaguaribe u Horacio Cagni, coordinados por Julio Piumato –Secretario General de la Unión de Empleados Judiciales de la Nación y Secretario de Prensa de la CGT que Lucha–, abundaron sobre la necesidad actualmente excluyente de retomar los principios fundadores del Mercosur como anclaje esencial para rescatar al país de la crisis estructural en la que se encuentra sumergida.

El primero en hacer uso de la palabra fue Julio Piumato, quien invitó a “pensar en la nacionalidad como un espacio de identidad común sin fronteras angostas, sino más bien como un espacio de realización común suramericana”. A partir de ese momento, el Secretario General de la UEJN señaló el alarmante avance de la desintegración nacional y “de la forma en que quienes dominan el mundo están pensando en una expropiación territorial desde uno de los recursos abundantes en Latinoamérica como son sus aguas”. Piumato remarcó como ejemplos llamativos pero no casuales el llamado a plebiscito con el fin de intercambiar parte de la deuda externa por territorio antártico –proceso que imita los mecanismos por los cuales se llevó a cabo la venta espuria de las empresas hoy privatizadas– en el ámbito nacional, y el cerco militar que las tropas estadounidenses impusieron alrededor de la selva amazónica como justificación perfecta para luchar contra el

narcoterrorismo colombiano, como caso internacional. Al mismo tiempo, Piumato reveló una de las teorías del Departamento de Defensa de los EE.UU. llamada “de los Estados fracasados”, cuyos autores son Hart y Rudman y que guarda el propósito de demostrar a rajatabla que “los políticos de ciertos países no saben gobernar en estos tiempos, por eso hay que legislar desde afuera”. Finalmente, el dirigente judicial enfatizó, tal como ya lo había hecho Moyano en su momento, la imperiosa necesidad de cambiar el modelo vigente en el país desde hace ya veinticinco años, en virtud de que algunos técnicos y economistas insisten aún “en que este modelo podría haber sido exitoso si no hubiera existido corrupción; en realidad, desde la CGT siempre dijimos que la corrupción –incluido el baño de sangre de los años ’70– era inherente al modelo, ya que este no se hubiera podido instalar sin la complicidad de legisladores que levantaron sus manos a cambio de coimas”.

A su término, el politólogo Horacio Cagni abundó sobre las diferentes estrategias de agrupación por bloques que se están concibiendo a nivel planetario y de su importancia táctica para pensar en una verdadera forma de integración entre estados de un mismo continente, a fin de hacer frente a las distintas vicisitudes que una región posea mediante la ayuda recíproca entre zonas vecinas. Frente a esta realidad, Cagni demostró de manera clara y contundente cómo “los EE.UU. pronostican que en veinte años será China el primer país y la primera potencia mundial, seguida de cerca por la Unión Europea”.

Esta nueva distribución de poder, proyectada por una geopolítica de carácter estrictamente asociativo, da como resultado el interés cada vez más creciente de los Estados Unidos por consolidar su poderío a lo largo del espacio continental suramericano, teniendo como objetivo prioritario “la recuperación de activos energéticos”. Es así como la inserción del país del Norte en Afganistán con la renombrada campaña para luchar en contra del terrorismo talibán “guarda como propósito principal romper con las líneas directrices del gran espacio panasiático, formado entre Moscú, Pequín, Teherán y Nueva Delhi; la campaña del gobierno de Bush busca entonces vulnerar ese gran cuadrilátero a partir de su punto más débil y conflictivo, como lo es el afgano”. Por su parte, el continente suramericano se verá paulatinamente encaminado a debatirse entre dos destinos opuestos entre sí, “el de la globalización y consecuente pérdida de autonomía e identidades, o el de la constitución de un gran megaspacio de integración, estructurado sobre la base de valores compartidos e identidades propias como lo es hoy la Unión Europea”. Aún más cerca de las distintas realidades de la región

de América del Sur, Cagni afirmó que "hoy se presenta la oportunidad histórica de cambiar las líneas de tensión —protagonizadas históricamente por Brasil versus Santiago y Bogotá y Argentina versus Lima y Caracas— por líneas de alianza o integración que conformen un verdadero 'rombo' que se formaría entre Buenos Aires, San Pablo o Brasilia, Caracas y Lima como sus principales vértices". Asimismo, la premisa fundamental para la estructuración de este espacio propio es la conformación de "un sistema fluvial bioceánico Atlántico/Pacífico para cerrar la frontera interior de esta nueva área". De modo sintético, Cagni había explicado las bases fundamentales organizadas a partir de la llamada *Teoría del Rombo*—cuyo precedente inmediato se encuentra sistematizado por la *Teoría del Triángulo (ABC)* elucubrado por Perón— y su posibilidad cierta de aplicación en la presente coyuntura, que serviría de acicate para que la Argentina pueda salir de sus dificultades. No obstante, las políticas imperialistas aplicadas por los EE.UU. frente a todo intento de fortalecimiento y unión que suponga quebrantar sus intereses en el lugar hacen que permanentemente haya una tentativa de quebrar estas aristas constitutivas del rombo y, así como en el caso asiático, procuren desestabilizar sus líneas desde sus puntos más conflictivos. En este caso, "por medio de la incursión militar en Colombia y la desestabilización política en Venezuela con el fallido golpe de estado al gobierno de Chávez.

Para la Argentina, otro de los lados en permanente conflicto —esta vez económico— se intenta dolarizar su sistema financiero para cercar con esta estrategia de pinzas el ángulo más fuerte de la figura, que es el de Brasil", debido a su creciente industrialización y su política proteccionista respecto a los productos de manufactura local.

Al cabo de la esclarecedora ponencia de Horacio Cagni, hizo su presentación una de las figuras sobresalientes con las que contó el encuentro, tanto por tratarse de una personalidad del ámbito intelectual y académico como por su alentadora alocución desde una perspectiva de unión, fraternidad y entendimiento mutuo con su país de origen, Brasil. El profesor Helio Jaguaribe, que se desempeña en la actualidad como decano del Instituto de Estudios Políticos y Sociales en Río de Janeiro, hizo escala en la Argentina para participar de este encuentro, pero también para presentar su nuevo libro titulado *Un estudio crítico de la historia (curs)* y publicado por el Fondo de Cultura Económica de México (para más detalles, consultar la recensión en nota adjunta). Desde el comienzo de su testimonio, Jaguaribe señaló distintos tópicos que aquejan seriamente al país, pero lo hizo con una mirada alentadora que revalorizó algunas de las muchas cualidades positivas con que cuen-

ta la sociedad en su conjunto. Así, Jaguaribe destacó sus manifestaciones culturales típicas, nivel educativo y académico aún altos y tradiciones enraizadas en el seno de lo popular, como algunas de las claves esenciales para poder salir del escollo, dejando ver que más allá de ciertas coyunturas, la Argentina posee *per se (curs)* una rica historia de mística militante y acervo cultural. No obstante, el pensador brasileño discriminó dos niveles de conflictos que confluyen en el seno de lo local: el primero, producto de dos décadas y media de aplicación de políticas recesivas, está dado por "la neoliberalización de sus estamentos, por lo cual se está pagando un precio demasiado alto y costoso", aunque este problema pertenezca más que nada al orden de lo estrictamente financiero y que, con un programa económico pensado hacia adentro, pueda dársele pronta solución. Pero es quizás el segundo de los puntos problemáticos el que pueda considerarse como el de mayor envergadura, basado principalmente "en la brecha existente entre la sociedad argentina —con todos sus valores— y un sistema productivo insuficiente dado por su constante desindustrialización y por el reemplazo de materias primas y manufactura nacional por productos importados".

Para el resto de América del Sur, Jaguaribe proyectó dos destinos, casi idénticos a los que padece en la actualidad la Argentina, puesto que aquellos estados que "están en procesos de industrialización media, se les impone un dilema perverso: si mantienen su industrialización y protegen sus industrias, sus economías se vuelven obsoletas; si abren sus fronteras al exterior, su incipiente producción es eliminada por la competencia extranjera". Es así como, para este último caso, la ideología neoliberal predominante obtura "la idea de pertenencia a lo nacional y básicamente la del Estado, que se convierte en un segmento anónimo disputado por compañías transnacionales". Para hacer frente a esta suerte de expoliación de las identidades locales, es necesario que, a nivel económico, se fortalezca de inmediato el Mercosur como herramienta preponderante para hacer de Latinoamérica un bloque autónomo de cara al resto del mundo, rehusando al mismo tiempo las propuestas emanadas desde los EE.UU. en cuanto a la conformación de otros tratados continentales tales como el ALCA o el Pacto Andino. Sin embargo, Jaguaribe afirmó que "el Mercado Común del Sur debe ser revisado críticamente, puesto que su faceta más importante se apoya en presentarlo como pasaporte por el cual nuestro continente pueda ser presentado con peso y nombre propio de negociación con otros mercados".

La revitalización del Mercosur como garante principal de la solidez entre los distintos países que lo compo-



nen —en la actualidad, Brasil, Argentina, Paraguay y Uruguay— demandará por parte de los gobiernos un nuevo esfuerzo que permita vislumbrar la posibilidad latente pero cierta de que se produzcan ciertas fracturas en su formación. Así, “si bien pueden existir fragmentaciones entre algunos países en cuanto a plegarse o no al bloque continental y ser tentados por la vía del ALCA — como es el caso de Ecuador— o por la propia conveniencia —así, el caso de Chile o El Salvador—, el Mercosur debe ser el espacio polar, multisectorial e institucional para llevar adelante un plan colectivo de industrialización que permita, a través del comercio interno, salir al mundo de forma equitativa”. Para el caso de la Argentina, Jaguaribe remarcó su importancia como miembro primordial de este conjunto de países, al tiempo que suscribió a la idea de que “una de las únicas posibilidades para que pueda salir de la crisis es que se sirva de este mercado para garantizar una demanda constante de sus productos y de lo que mejor sabe hacer”.

Por la tarde y luego del almuerzo, la primera jornada tenía destinada, dentro de su cronograma de actividades, la puesta en escena de la obra teatral *Hay que seguir...*, dirigida por Alicia Muñoz y protagonizada por Angélica Caccia y Miguel Ángel Villar. El espectáculo mostró una retrospectiva sin nostalgias de la historia argentina, plasmada en momentos clave de este siglo que dejaron huellas a través de movimientos culturales propios o resimbolizados, tales como el tango, la milonga, el rock o el candombe. La obra permitió a los mayores revivir su pasado y a los más jóvenes descubrir, a través del juego, historias que quizás desconocían pero que, de una u otra forma, se encuentran íntimamente incorporadas a la propia experiencia personal.

Segundo panel.

La historia pensada en un futuro histórico

Al cierre de la obra de teatro, pasó a conformarse el segundo y último de los paneles, que serviría a su vez de epílogo para clausurar el primero de los días en el marco de un intenso debate y propuesta activa de ideas. Bajo el título *Identidad cultural, cultura popular en América Latina*, el grupo de pensadores instalados en el escenario del auditorio de SMATA proyectaría el término “Patria Grande” y sus procesos constitutivos a partir de una dinámica histórica que la contenga. Instalado ya el tema en esta perspectiva, el primero de los pensadores que habló sobre ese proceso fue el profesor e historiador Norberto Galasso quien le adjudicó a la totalidad de América Latina un destino común e insoslayable de unidad, que puede retrotraerse a casi dos siglos atrás. Justamente, Galasso ubicó el inicio del término

Patria Grande —al menos en un sentido práctico— entre los años 1810 y 1811, período en el que se llevaron a cabo la mayor parte de los movimientos independentistas en el sur del continente. Para citar tan solo algunos ejemplos, se mencionó el de Bolivia en 1809, ejecutado por el General Murillo; el de Artigas en la Banda Oriental en 1811; y los levantamientos del cura Morelos e Hidalgo en México durante ese mismo año. Pero por sobre todas las cosas, Galasso explicitó que esas gestas estuvieron estructuradas sobre la base de un plan mucho más ambicioso, pergeñado “de sur a norte y de norte a sur por los generales San Martín y Bolívar e inspirado en las revoluciones de Francia, en 1789 y de España, en 1708”. El motor principal de estos levantamientos radicaba, según citó el profesor, “en el repudio a los gobiernos reaccionarios de los virreyes y sus agentes de colaboración nacional”; pero por sobre todas las cosas, las distintas campañas liberadoras que estaban a punto de concretarse encontraron asidero común y sustrato principal de referencia “en la cristalización del acuerdo entre Perú y Colombia, primer antecedente de lo que hoy llamamos Patria Grande”.

No obstante y luego de ese sucinto recorrido histórico por los países latinoamericanos, Galasso distinguió los dos proyectos independentistas del sur con lo que sucedía en las colonias unificadas de los Estados Unidos del Norte, haciendo hincapié en que “por oposición a los planes de San Martín y Bolívar, existía el proyecto separatista que manejaban las burguesías de todos los países del sur, cuyo objetivo era crecer comercialmente hacia fuera partiendo de los puertos”. Consecuencia inevitable de ello fue el encono, casi personal, entre San Martín y el presidente Rivadavia por su política de libre importación. Finalmente, Galasso remitió esa síntesis histórica a lo que acontece en la actualidad para los estados suramericanos, revelando que “ese proceso se extiende hasta hoy en día a la vez que se profundiza; por eso es imposible pensar y hablar de autonomía solo con la presencia de la Argentina porque eso supondría disgregación y economías débiles de exportación, como antaño impulsó Rivadavia y la burguesía dominante”.

El tercero de los oradores que participó en la mesa fue el filósofo Alberto Buena, quien otorgó a los procesos y dinámicas formadoras de identidades un papel eminentemente activo, ya que “se construyen a través de valores y vivencias históricas formadas por proyectos y sueños en común y por el recuerdo de quién fue o sigue siendo el enemigo histórico”. En esa dirección, Buena caracterizó como sociedades diametralmente contrapuestas a las existentes en Suramérica pero proclives a imponer, ya desde la política o la economía, formas concretas de dominación al Reino Unido en el pasado y

a los Estados Unidos en la actualidad. Según el filósofo, ambos países "poseen valores muy disímiles respecto de los puramente americanos, pero que sin duda están entrando en crisis, porque tanto uno como el otro llevan incorporada la idea formadora del Positivismo, sustentado en el progreso indefinido y lineal mediado por la técnica, que ya hace años demostró haber entrado en una enorme contradicción".

Paradójicamente, Buela explicó que Suramérica posee en la actualidad "la mejor de las posibilidades para construir un espacio propio, ya sea desde su extensión territorial o desde su propia identidad, pero no concebida como repetición cíclica de hechos —eso sería folklore— sino como la transmisión activa de valores en donde algunos recorridos son descartados y otros son transmitidos de generación en generación". La importancia de la ponencia de Buela fue, entonces, atribuirle a los procesos formadores de identidades un carácter profundamente transformador, espontáneo y regenerativo y considerarlos como el lugar por excelencia en donde de forma cotidiana se entablan luchas simbólicas por la posesión y propiedad del sentido de ciertas prácticas o conductas, legitimadoras a su vez de ciertos modos de ser y de pensar y donde, en definitiva, se desarrolla una batalla secreta "entre un pluralismo cultural y nativo y un pensamiento y un discurso únicos basados en la razón lineal".

Ese discurso del uno y del todo, que políticamente se expresa en las formas más variadas de imperialismo, se enfrenta a "la evidencia de que el universo es, mejor, un 'pluriverso' confrontado con las teorías unificadoras y totalizadoras que intentan igualar las particularidades infinitas de un pueblo o comunidad determinadas".

Para cerrar el panel, el Secretario de Cultura de la CGT que Lucha y Secretario General de SADOP, Horacio Ghilini, enfatizó el sentido trascendente que reviste este tipo de encuentros, puesto que se trata en cierto modo de una forma de lucha, entendida como "la lucha por la idea, por el compromiso y por la acción, tanto o más importante que la lucha o la manifestación en la calle". Esa concepción alternativa pero esencial del concepto de lucha amerita un reconocimiento a la posibilidad de encontrarse y confraternizar, objetivo fundamental de la reunión que se estaba llevando a cabo. Asimismo, Ghilini afirmó que esa certeza del conocimiento mutuo "permite saber qué tenemos de bueno y qué de malo, haciendo posible rescatar la grandeza de entre la debilidad y desazón actuales". Estas posibilidades de reencuentro, de introspección habilitan el camino de una identidad que, según el mismo Ghilini, es dada por lo que de especular se puede rescatar de ella. En este sentido, "la identidad me la da el otro y puede ser de dos maneras opuestas: el que me ama, en este caso el conjunto

de países confraternizados en Suramérica, o el que me quiere manejar y oprimir, el enemigo". La definición de estas dos entidades opuestas es la tarea de la Argentina y a través de la cual se desprende todo programa político, viendo "quién nos une y contra quién nos enfrentamos".

Habiendo culminado el panel y, por lo tanto, la primera jornada de exposiciones y reflexiones, la concurrencia debía entonces comenzar el trabajo en comisiones. Formados los diez grupos, coordinados mayormente por jóvenes, la participación tomó el centro de la escena, habida cuenta de que el numeroso público demostró una inusitada vocación de diálogo, consenso y multiplicación de las propuestas originadas a lo largo del día.

Por la noche, la jornada pondría su punto final con la *Peña de la Patria Grande*, evento celebrado en la Unión Argentina de Trabajadores de la Recolección y Estibadores (UATRE) en donde, cena mediante, expositores, dirigentes sindicales y público en general, entablarían un ameno paréntesis para recomenzar las tareas previstas para la mañana siguiente.

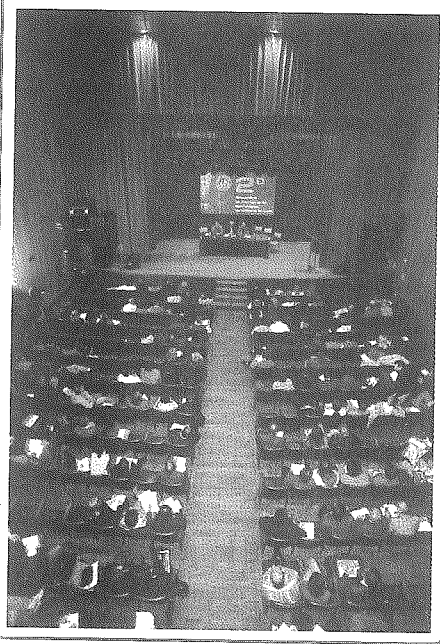
Jornada II.

El desafío de una nueva independencia

En el mismo lugar programado para el encuentro anterior, el viernes 3 de mayo concitó nuevamente gran atención debido al tema que durante ese mediodía iba a ser tratado. En este caso, la mesa propuesta giró en torno a la problemática del *Rol del Estado, economía alternativa y creación de trabajo*; para esta ocasión, participantes del ámbito del derecho y la economía fueron designados como miembros principales para intentar responder de forma variada a las recetas económicas que, cada vez más duramente, viene aplicando el FMI y su grupo de técnicos quienes, casi de manera compulsiva, corren la línea de exigencia a medida que sus demandas van siendo satisfechas. Para tratar de responder y hacer frente a este verdadero dilema, los llamados a opinar fueron el Licenciado en Economía Alberto Federico; la Asesora legal de la UEJN, Beatriz Whele; el constitucionalista Alberto González Arzac; y el diputado por el partido del Polo Social, Daniel Carbonetto; todos ellos coordinados por el Secretario General de Dragado y Balizamiento, Juan Carlos Smidth.

Panel III. Muchas salidas pero una sola voluntad

El primer disertante fue el Licenciado Alberto Federico, estrecho colaborador de José Luis Coraggio en temas macroeconómicos, quien advirtió de entrada que "hoy en la Argentina, el tema central es el de la exclusión social, sustentada por una distribución del ingreso ab-



solamente regresiva". A partir de ese lugar, Federico comenzó a hacer referencia al tópico central que daba motivo a la mesa, dejando ver que, no obstante este panorama crítico, surgen a propósito de él, innumerables expresiones alternativas de microemprendimientos para paliar el flagelo del hambre

y la desnutrición, en virtud de la cual "se forman permanentemente economías de tipo popular, conocidas como redes sociales y de trabajo, que se constituyen sobre la base de la cooperación mutua y el voluntarismo". De esta manera, cualquier propuesta política encaminada a dar punto final a una desocupación en paulatino aumento, deberá tomar como eje medular la comprensión de estas redes, "puesto que de ellas puede surgir un nuevo actor social".

Para dar fin a la ronda de expositores, el diputado Daniel Carbonetto indagó de lleno y con una encomiable claridad de términos el momento crucial que enfrenta el país. A modo de síntesis de los anteriores participantes, Carbonetto recogió algunas de las nociones principales por ellos mencionadas y las agrupó como asignaturas necesarias para encontrar una salida. De hecho, "orden, equilibrio, armonía y justicia son los términos que le faltan a este brutal mercado capitalista; decir que vamos a funcionar en una economía de mercado desoyendo estas premisas básicas para el funcionamiento de la sociedad es un dislate técnico, ya que si ellas no marchan tampoco lo va a hacer la economía". Centrando el nudo del problema y su matriz, el economista aludió al mercado laboral en actual proceso de descomposición permanente; en este sentido Carbonetto explicó que "se han perdido todos los equilibrios porque el mercado está devastado y se ha convertido en un enorme ejército de desocupados", explicando por ese motivo que la Argentina se retrotrae a una coyuntura similar a la de Europa durante el siglo XIX. Deberá ser el Estado, entonces, el encargado principal de restaurar ese equilibrio a fin de generar con-

senso y justicia, pero sobre todo para "frenar la presión constante del FMI, del Banco Mundial o del BID que, como organismos internacionales de préstamo, obligan con sus programas a que se genere un superávit para pagar la deuda en medio de una miseria estructural". Sin embargo, Carbonetto explicó que el ajuste perverso que con intensidad creciente se cierne sobre la Argentina encuentra su razón de ser en "el castigo impuesto por la declaración de nuestro país en estado de *default*, consecuencia última de un decenio de convertibilidad". Pero el diputado no se detuvo allí, puesto que vaticinó que la pena última a la que quieren encaminar al país "es nada menos que a una ruptura institucional".

Más tarde, Carbonetto demostró que la devaluación llevada a cabo por el gobierno del actual presidente Duhalde, posee dos caras según el modo en que se asocian a ella políticas de naturaleza proteccionista o se la utilice como herramienta de mayor opresión y claudicación para los sectores más desposeídos. Así, "la devaluación tiene un costo, si no está al servicio del país, puesto que la inflación, como uno de sus resultados técnicamente esperables, puede hacer que el consumo interno caiga a 4.000 millones de pesos con la suba actual del 20%". Pero, por otro lado, y es esta vía por donde el diputado encuentra una posibilidad de retorno de la actual coyuntura, "la devaluación permite generar infinidad de recursos, porque hace que nos independicemos del capital financiero y permite incrementar la exportación haciendo que esas divisas dupliquen las reservas del Tesoro Nacional". Resulta prácticamente imposible, entonces, vislumbrar alguna luz en el horizonte si no es separándose de las crecientes imposiciones de organismos extranjeros y revalorizando el aparato productivo, ya que el camino opuesto implica "desastre en la industria local, caída de la mayoría de las empresas —sobre todo las Pymes— y del consumo, cierre y posterior emigración de los bancos". Las opciones, a medida que se agudizan las demandas, se tornan cada vez más claras; lo importante será saber qué beneficios y qué consecuencias negativas depara el camino a emprender.

Como epílogo de las distintas voces especializadas y a modo de conclusión de un panel colmado de propuestas y proyectos variados, Juan Carlos Smidth mostró con mayor claridad política cuál de los dos rumbos deberá seguir el país si desea torcer su derrotero o sucumbir en la receta de la marginación, la exclusión y el empobrecimiento dependiente. Al respecto, el coordinador de los expositores que le habían precedido recalcó la posibilidad histórica de "continuar por la vía de unos gerenciadorees que siguen aplicando el ajuste so-

bre el magro bolsillo del trabajador, de los políticos que se rapiñan una pizca de poder; o una Argentina alternativa con la esperanza de la utopía y la necesidad de recuperar el sueño, la dignidad y el coraje". Con la señalización explícita de estos dos registros marcadamente contrapuestos, Smidth estaba a la vez marcando el desafío de fondo, el que toda nación –en distintos momentos de su vida– debe imponerse. Y esa es, en definitiva, la trascendencia de este tipo de encuentros que, según el dirigente de Dragado y Balizamiento, "hacen posible enhebrar las agujas que nos vuelvan a poner frente a frente como hermanos en la lucha".

El cierre final del Segundo encuentro estratégico de pensamiento de la Patria Grande estuvo a cargo de Horacio Ghilini que encendió la llama indemne de la esperanza como corolario de la reunión. Sintetizando la jornada y media, el Secretario de Cultura de la CGT que Lucha y Secretario General de SADOP dejó en claro que "hay alternativa, hay visión clara del rol del Estado, tenemos solidaridad y proyectos socioeconómicos; lo único que falta es ver y valorar qué es lo que nos une". Desde ese estrado, que por el término de treinta horas había transmitido sus propuestas, sus ideas, sus certezas, pero también sus dudas e inquietudes, Ghilini culminó el programa de actividades alentando a seguir haciendo historia con el accionar y el empuje que demanda el movimiento obrero organizado. Con ánimo y convicción, selló nuevamente ese pacto tácito de lucha invitando a "ponerse al servicio de los demás pero con la seguridad de que hay que hacer un esfuerzo, generando un vínculo de unidad aunque sea doloroso, porque ese dolor es la ilusión certera de estar vivos".

Pocos minutos después, Ghilini anunció lo que por la tarde sería el Congreso Nacional Extraordinario de la CGT, en el que la cúpula mayor de la dirigencia de esa central obrera pondría a disposición sus cargos, "para evitar la opinión generalizada de un sindicalismo sinónimo de componendas y privilegios" y a favor de una concepción del cargo de dirigente como "carga" y como responsabilidad permanente frente a las demandas de sus respectivos electores.

Radiografía crítica de la Alianza

Oposición jurídica al modelo CGT-SADOP, 2002

De carácter netamente legal, *Oposición jurídica al modelo* es un material producido por la Secretaría Gremial de SADOP en conjunto con la CGT que Lucha. El mismo tiene como finalidad enumerar los múltiples intentos del oficialismo de los últimos años –sobre todo durante la gestión de la Alianza– para continuar cercenando al movimiento obrero organizado sus derechos históricamente adquiridos. De esta forma, en el documento se reseñan sucesivas maniobras que tendieron a, por poner algunos ejemplos, desposeer a los distintos gremios de sus obras sociales, recortar las asignaciones familiares o efectuar el pago en bonos a los docentes privados de todo el país. Como contrapartida, puede advertirse el permanente accionar legislativo de los asesores legales de las distintas asociaciones gremiales para que, vía acciones judiciales de amparo e inconstitucionalidad, se declaren ilegales las imposiciones dispuestas principalmente desde el Ministerio de Trabajo, en aquel momento a cargo de Patricia Bullrich. Pero lo más importante que puede extraerse del documento es la necesidad de mantener siempre vigentes los derechos laborales que todo trabajador argentino debe hacer respetar, puesto que son inalienables, según lo establece la Constitución. Asimismo, estas coartadas para precarizar el trabajo invitan a permanecer en estado de alerta frente a los nuevos intentos por pauperizar las condiciones laborales y de vida de todo trabajador, requisitos excluyentes impuestos por los organismos internacionales de crédito a fin de perpetuar un modelo neoliberal diametralmente opuesto a la concepción histórica de una Argentina con una verdadera Justicia Social.



Entrevista a Helio Jaguaribe

“UN PAÍS QUE FORMA GENTE HACE TODO, UN PAÍS QUE FORMA MÁQUINAS NO HACE NADA”



A pocos minutos de culminar su conferencia, el filósofo brasileño precisó algunos de los conceptos acerca de su visión de conjunto para Sudamérica y, en especial, lo que ello significa para que la Argentina pueda salir de la crisis. Además, se refirió al rol excluyente que tanto el sindicalismo nacional como la educación en todos sus niveles deben poseer para vislumbrar alguna alternativa de cambio.

La Tiza: A partir de su exposición, ¿cómo puede entenderse la propuesta de una identidad homogénea, una suerte de panidentidad latinoamericana, en medio de un presente en donde la fragmentación es quizás lo más importante culturalmente hablando?

Helio Jaguaribe: Yo creo que habría que hacer una primera distinción. Existe una identidad cultural latinoamericana muy importante que tenemos que preservar y fortalecer entre quienes considero sus principales actores: México, Argentina y Brasil. Otra cosa es el aspecto económico, en donde es conveniente mantener una independencia –no una hostilidad– hacia los EE.UU. y formar un sistema propio. Por eso yo creo que lo que conviene a Sudamérica es robustecer el Mercosur como núcleo duro de un sistema de comercio y, si es posible, incorporar algunos otros países además de los cuatro actuales. Quiero decir que debe organizarse un sistema sudamericano de cooperación económica mutua y de libre mercado, aunque haya algunos países que quieran operar por fuera del Mercosur y quieran adherirse al ALCA. Si logramos fortalecer el Mercosur, reestructurándolo un poco para que sea más desarrollista antes que meramente mercantilista, podremos organizar un sistema sudamericano de cooperación de libre mercado que ayudará a la Argentina a salir muy bien de la crisis.

LT: Durante su discurso nos pareció muy gratificante escuchar a una persona que viene desde el exterior y nos transmite un mensaje de esperanza, ¿usted está plenamente convencido de ello?

HJ: Totalmente. La Argentina es un gran país, rico en recursos naturales excepcionales; la totalidad de su territorio es prácticamente utilizable, lo que hace que la relación hombre-tierra sea muy favorable. Por otra parte, ustedes tienen una sociedad muy educada, civilizada, una de las mejores de Latinoamérica. Con este panorama, ¿cómo no creer que la combinación de sociedad bien educada y competente y territorio favorable no esté condenada al éxito? Ahora es necesario comprender que ningún país tiene masa rectilínea; los países tienen altos y bajos, zigzag y la Argentina está pagando el precio de su desmesurado neoliberalismo de tantos años. Yo estoy convencido de que la crisis financiera será de corta duración; hacia fin de año van a tener una normalización del peso y reactivación de pago. Lo que va a tomar tiempo es la reindustrialización.

LT: Lo contrario de lo que pasó en Brasil.

HJ: En Brasil hubo una tendencia hacia un libre mercado, pero el empresariado resistió y la opinión pública también. En nuestro país hay quizás una conciencia de que es necesario mantener una industria nacional propia; sin embargo, entre sus principales empresas existe una inversión de capitales financieros que es muy grande, una suerte de pseudo extranjerización de nuestras empresas, que tampoco es bueno. Los EE.UU., por ejemplo, no aceptan que el control nacional extranjero sobrepase el 30%; en Brasil, la afluencia de capitales foráneos superó el 40% entre las grandes empresas, aunque en general no implicó desindustrialización.

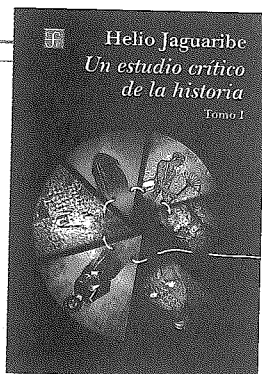
LT: ¿Qué papel cumplen los sindicatos en este proceso general de reindustrialización?

HJ: La Argentina tiene un sindicalismo que me encanta: esta CGT en donde están integrados tanto los obreros de línea como los obreros intelectuales. En cambio, en el sindicalismo brasileño apenas existe ese concepto de intelectualidad obrera. El gobierno debe estar obligado a oír lo que las organizaciones obreras dicen, puesto que las centrales trabajadoras son decisivos interlocutores del proceso público.

LT: ¿Cuál sería el rol que usted le atribuye a la educación en el proceso de formación de identidades?

HJ: El desarrollo de procesos educativos activos debe ser fundamental. Al respecto, querría citar el caso que me toca vivir más de cerca. La educación en Brasil tiene un sector público y uno privado; por iniciativa del Estado pero también desde el ámbito de escuelas privadas, ha habido un esfuerzo muy serio durante estos

últimos años de ampliar la incorporación de niños a la escuela. Actualmente, más del 97% de los niños en edad escolar van a la escuela. La segunda etapa de nuestro esfuerzo de desarrollo será mejorar la educación primaria de los estados más pobres, ya que la educación primaria es buena en metrópolis como las de Río de Janeiro o San Pablo, pero en el interior es precaria. Yo creo que en un primer momento debe darse una universalidad en la educación —eso se está haciendo—; ahora, la segunda etapa será mejorar el nivel de la educación, lo que significa mejorar el salario del profesor y elevar su calidad y sus derechos. Lo más importante que un país tiene es la capacidad de formar gente, para qué formar aviones, misiles, si no se forma a la gente. Un país que forma gente hace todo, un país que forma máquinas no hace nada.



La Historia según el hombre

Helio Jaguaribe
Un estudio crítico de la historia (Tomo I)
Fondo de Cultura Económica, 2001
\$39

El presente estudio no se trata de una nueva historia universal, sino un nuevo análisis sociológico de la historia. Inspirado en el célebre *Estudio de la historia* de Arnold Toynbee, este libro presenta las principales civilizaciones conocidas: mesopotámica, egipcia, egea, israelita, persa, griega, romana, bizantina, islámica, india, china, africana, maya, azteca e inca. Pero, a diferencia de publicaciones historiográficas anteriores, el primero de los volúmenes del profesor Jaguaribe exhibe esas piezas fundamentales y sus procesos de formación de manera absolutamente comprensiva y comprensible, hasta para quienes conocen muy poco de estas grandes civilizaciones. Su estudio busca elucidar las principales condiciones que contribuyeron a su surgimiento, desarrollo y, según el caso, su decadencia. No obstante, la originalidad de su tratamiento consiste en que Jaguaribe no le adjudica a estas sociedades razones que expliquen su evolución o su ocaso. Tal como lo hiciera Tucídides, quien a través de su renombrada *Guerra del Peloponeso* descartó razones de tipo religiosas para que los destinos de los hombres y los conflictos bélicos que éstos llevan a cabo fuesen exitosos según una voluntad exterior a ellos, Jaguaribe intenta no partir de ninguna presuposición *a priori*, como la providencia divina lo era para la filosofía de la historia forjada desde San Agustín al propio Toynbee. O, como en su caso lo fue el progresismo immanente para Condorcet; la lucha de clases para Karl Marx; la marcha hacia la creciente libertad postulada por Benedetto Croce, y otros tantos tratados de carácter religioso o metafísico. De ahí su singularidad, puesto que no atribuye al proceso histórico ninguna finalidad previa; por el contrario, esta obra considera la historia como un proceso secuencial resultante, dentro de condiciones específicas, de diversas intervenciones humanas.

El profesor Helio Jaguaribe ejerce como decano la dirección académica del Instituto de Estudios Políticos y Sociales de Río de Janeiro. Es autor de una amplia obra —traducida a diversas lenguas— sobre ciencia política, relaciones internacionales y estudios histórico-sociológicos. En el Fondo de Cultura Económica ha publicado además *Desarrollo económico y político*, (1973); *Hacia la sociedad no represiva: estudio comparativo y crítico de las perspectivas liberal y marxista*, (1980); *El nuevo escenario internacional*, (1985); *Brasil 2000: hacia un nuevo pacto social*, (1989). Asimismo, se le debe la compilación en dos volúmenes de *La sociedad, el estado y los partidos en la actualidad brasileña*, (1992).



El futuro en clave unificadora

La Argentina en la encrucijada geoestratégica iberoamericana

Horacio Cagni *

En su interpretación sobre el fallido intento de derrocamiento del gobierno de Venezuela presidido por el Comandante Hugo Chávez Frías, la nota alude a las posibilidades de alianza continental que deben seguir los estados suramericanos a fin de consolidar su autonomía frente a las continuas y ya históricas formas de dominación ejercidas por el imperalismo de los Estados Unidos. En esta dirección existen en todo el mundo esclarecedores ejemplos de alianzas entre países vecinos, ya sea desde la política o la economía, a fin de constituir mercados comunes fundados sobre la base de la mutua asistencia y el voluntarismo recíproco. Para Sudamérica, el artículo subraya la importancia de la llamada "Teoría del Rombo" como estrategia alternativa de unificación.

Los acontecimientos ocurridos en Venezuela en los últimos meses, por su importancia y relativa proximidad, han llegado a opacar los cotidianos sobresaltos a que nos tiene acostumbrados nuestra compleja sociedad vernácula, los tironeos con el FMI y las sobradas falencias de nuestra aún denominada "clase política".

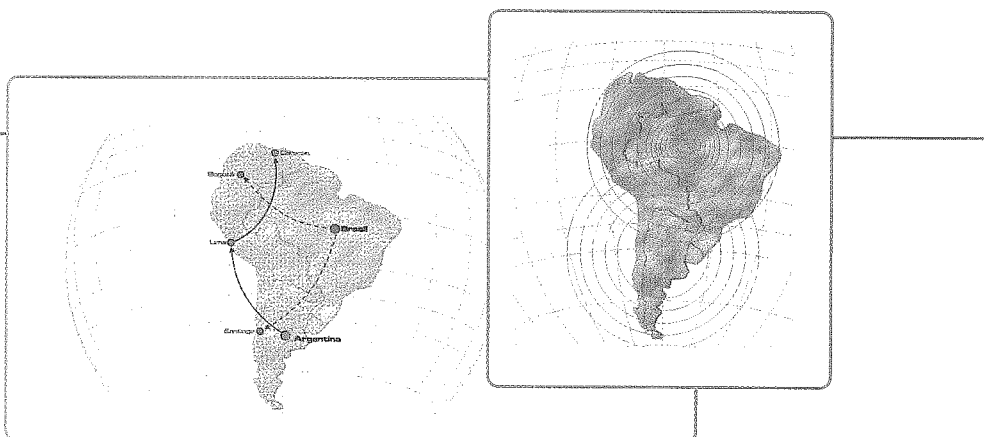
El presidente venezolano Hugo Chávez fue derrocado por un golpe militar al más puro estilo latinoamericano, algo que aparentaba estar desterrado de los usos y costumbres de estas latitudes. Los militares que se sublevaron contra el legítimo gobierno establecido en Venezuela esgrimieron un viejo argumento para justificar su accionar, que también parece sacado del desván de los recuerdos: el peligro del comunismo, en clara alusión a la relación de Chávez con el líder cubano Fidel Castro, amén de sus posibles y presuntos vínculos con las FARC, la guerrilla colombiana. El depuesto presidente fue remplazado por un nuevo gobierno, presidido por el empresario Pedro Carmona Estanga, hasta que las fuerzas militares con mando efectivo de tropas repusieron a Chávez en el cargo.

Así, el defensor y cabeza de la hasta ahora frustrada revolución bolivariana repitió, de algún modo, el periplo de su admirado Juan Domingo Perón, quien también regresó con gloria de la cárcel donde había sido confinado. Aunque esto recién comienza y no tiene parangón con la pueblada del 17 de octubre, es evidente que Chávez retornó entre aplausos. Y lo que se dice poco es que esta faz de consenso que el populismo chavista aún detenta es consecuencia del intento de refundar Venezuela en clave antiliberal —o mejor aún antineoliberal— y antiglobalizadora. Hay otro aspecto importante en juego: éste es un país rico de gente pobre, pues constituye la reserva de petróleo más grande del mundo fuera de la región del Golfo Pérsico y es el tercer exportador de crudo hacia Estados Unidos.

Hoy parece claro que el planeta es escenario de una lucha entre potencias, bloques y grandes transnacionales, por el control estratégico de los recursos energéticos. La razón última que se oculta detrás de las operaciones en Afganistán, el golpe de estado en Venezuela y los intentos de desestabilización de Irak y otros países tienen nombres bien definidos: petróleo y gas. El Caribe es considerado un *Mare Nostrum* por Washington y sin duda, actitudes del chavismo como su marcada relación con Cuba o la visita de Chávez al controvertido jefe iraquí Saddam Hussein no resultan precisamente gratas al gobierno norteamericano. Puede ser fructífero rastrear las conexiones de los militares sublevados, y del presidente nonato, un empresario petrolero, con los resortes ocultos del poder internacional. De hecho, la primera medida del efímero gobierno surgido del fallido golpe de estado fue cortar los suministros de petróleo a Cuba. Como decía Calouste Gulbenkian —que algo sabía de esto— las amistades del petróleo son grasientas.

De hecho, existe en el planeta una ampliación y extensión del atlantismo angloamericano, liderado por el gobierno del presidente George Bush Jr., manifiesto en la intervención norteamericana en el centro del Asia. Las previsiones para dentro de veinte o treinta años por parte de los especialistas señalan que la primera potencia sería China —medida en todos sus aspectos— seguida de la India, con los Estados Unidos y la Unión Europea ampliada con Rusia en tercer y cuarto lugar. Un quinto puesto podría corresponder a una Sudamérica unida tras objetivos políticos, económicos y culturales comunes.

En 1999, mucho antes del atentado terrorista a las torres gemelas de Nueva York, el gobierno estadounidense decidió trasladar el comando del centro de Asia desde el comando del Pacífico a Kuwait. Ello implicaba,



por primera vez, la necesidad de una intervención directa en el vasto espacio euroasiático en defensa de los intereses norteamericanos en lo que consideran recursos estratégicos (petróleo y gas). Geopolíticamente, suponía sentar las bases para una acción en el área, como lo demostró el ataque a Afganistán con el pretexto, fundado o no, de combatir el terrorismo talibán.

En los hechos, Washington rompía de este modo lo que hemos denominado el cuadrilátero geopolítico euroasiático, constituido por los vértices Moscú-Pekín-Delhi-Teherán, toda vez que dichas potencias han acordado una política común frente al avance del atlantismo. Rusia y China han limado asperezas y consolidado una alianza, complementada con la Persia islámica y la India, pues desde hace unos años el Partido del Congreso (pro-occidental) ha cedido paso al Partido Brahmánico (nacional). Lo que impidió la continuación del avance atlantista, dirigido ahora primero contra Irak para aumentar posiciones y amenazar al Irán, ha sido la violenta, intransigente y obtusa política de Ariel Sharon para con los palestinos, lo que ha complicado el accionar estadounidense hasta la próxima llegada del invierno. El tiempo urge para todos.

¿Y la Argentina? Porque también tiene lógica pensar que esta situación de asonada contra el chavismo reinaugura una época más activa de intervenciones foráneas en el ámbito iberoamericano, con la posibilidad cierta de resolver las contradicciones entre modelo económico y democracia representativa anulando esta última. Estas democracias de baja intensidad —como las llama Samir Amin— no tienen capacidad para resistir los embates del neoliberalismo y la globalización, y menos en una zona tan convulsionada socialmente como América Latina. Si Chávez pudo regresar fue porque el proceso venezolano de participación po-

pular —al que no es ajeno el intento de una mayor justicia social con las 49 leyes— está retrasado respecto de países como la Argentina, que ha pasado ya por la peronización. Pero si el embate del modelo neoliberal, basado en políticas de ajuste, presiones internacionales y, llegado el caso, demonización e intervención directa, se ceba en sociedades en curso de fragmentación dirigidas por gobiernos formales cuestionados o sin consenso, con objetivos indefinidos, las consecuencias pueden ser muy graves.

El gobierno argentino parece no tener la más peregrina idea de la velocidad y gravedad del desarrollo de los acontecimientos. Existe en este momento, justamente por la importancia del dominio de recursos energéticos escasos y las exigencias del mercado mundial, un reacomodamiento geopolítico en el que Latinoamérica tiene crucial importancia. El tema recurrente es una vez más el ideal bolivariano —retomado por Chávez entre otros—, de una Sudamérica unida con una orientación política común. Un pensador atípico argentino, Alberto Buela —doctorado en filosofía en Sorbona, pero de profesión chacarero— ha esbozado desde el ámbito de la CGT que Lucha, una teoría que bien puede complementarse con la del cuadrilátero, referida a nuestra área: la teoría del rombo, cuyos vértices lo constituyen Caracas-Lima-Brasilia / San Pablo-Buenos Aires. En ese *heartland* o corazón sudamericano se define el destino del subcontinente. Es sintomático que Helio Jaguaribe, estudioso brasileño, director de un relevante Instituto de Estudios Internacionales de Río de Janeiro, lo haya aceptado y difundido con entusiasmo. El rombo es una estrategia de reemplazo parcial de las viejas líneas de tensión estratégica continentales, basadas en el antiguo criterio de Estados-Naciones, por la constitución de un megaspacio autocentrado bioceánico, con salida tan-



to al Atlántico como al Pacífico. Cuenta con la ventaja de apoyarse en antecedentes concretos, como la creación del Mercosur y la experiencia del Pacto Andino.

Obviamente, toda formación de un gran espacio económico y político sudamericano colisiona con la geoestrategia norteamericana, de un lado, y la transnacionalización del modelo liberal de mercado y los organismos financieros internacionales, del otro. De hecho, el vértice del rombo con pivote en Lima no existe, pues a pesar de los acontecimientos posteriores a la huida de Alberto Fujimori, las agrupaciones del campo nacional no han conseguido hasta ahora organizarse. Además, la verdadera presión y accionar sobre ese lado del rombo se ejerce en Colombia y no en Perú. Se acerca una ampliación del Plan Colombia, orientada según la teoría del "Eje del mal" de Bush, hacia una intervención en la triple frontera de Argentina, Brasil y Paraguay, con el pretexto de buscar e impedir la acción de células terroristas. El golpe de estado contra Chávez es un claro intento de liquidar el vértice norte. El ángulo brasileño es, por entidad y peso, el hueso más duro de roer, de modo que la estrategia consiste en rodear al Brasil e impedir el fortalecimiento del Mercosur. Resta Buenos Aires.

Las cuestiones estratégicas son concretas y reales y existen como tales; es absurdo suponer que sean buenas o malas de por sí. Lo importante es definirse por una estrategia y obrar de acuerdo, negociando de la mejor manera posible. Hipólito Paz señalaba que el caso de Perón significó, en su momento, un intento de política exterior nacionalista por parte de Argentina, pero no implicaba necesariamente un enfrentamiento con los Estados Unidos: "no era un liderazgo sino un patrocinio, una gravitación de Argentina buscando apoyos para una eventual discusión en

la mesa de negociaciones con Estados Unidos".

Pero el actual gobierno argentino, a más justicialista, no tiene una política exterior definida. Al principio entusiasta en apariencia con la consolidación del Mercosur, luego mendicante e implorante ante el FMI y Washington, por último dubitativa en la actitud que debe tomarse con respecto a las sanciones a la Cuba castrista en las Naciones Unidas. Como siempre, no convence ni a unos ni a otros. Toda auténtica política comienza por la política exterior y esta requiere pensar en grande y no con mentalidad campanilística. A veces puede pensarse seriamente que la Argentina actual directamente carece de política exterior, y que el planeta comienza y termina con el FMI. La peor situación en la cual, en este mundo de hoy, puede estar una nación es no saber en qué parte del globo está, con quién se está y qué tiene que jugarse en el damero global.

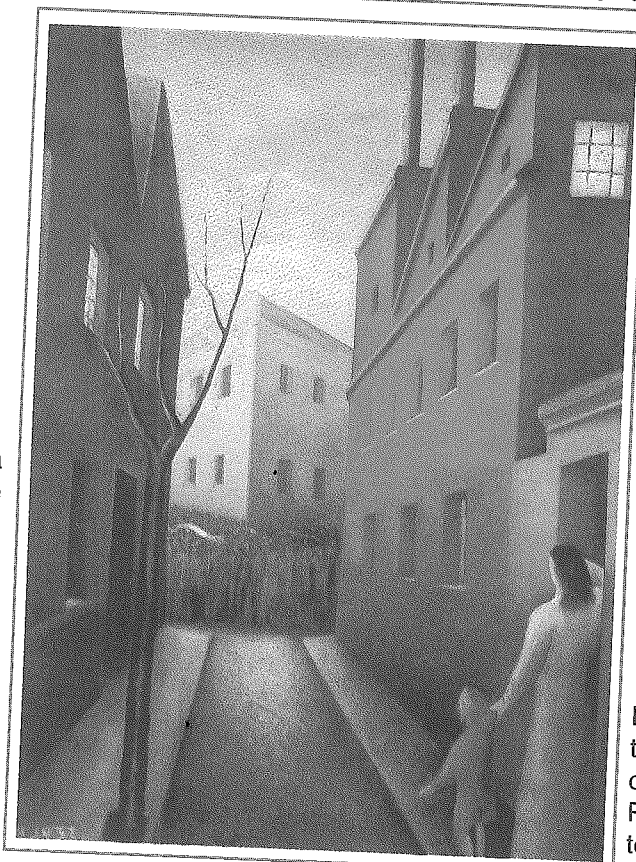
Los acontecimientos de Venezuela, el tembladeral colombiano, los ojos vigilantes sobre la triple frontera, la globalización del terrorismo y el panintervencionismo contraterrorista, la vastedad de espacios sin ocupar ni controlar son todos indicios de que Argentina puede lamentar, en un futuro inmediato, su incompreensión de las claves geopolíticas y estratégicas que velozmente se están reformulando. Después de todo, también en nuestro país existen recursos energéticos (petróleo y gas) e incluso agua, de interés estratégico vital.

* Licenciado en Ciencias Políticas,
Investigador del CONICET.

El grito de Alcorta

y el maestro Francisco Bulzani

Miguel Gazzera *



El 25 de Junio de 1912 fue el día que se inició la huelga de cerealistas que se mantuvo varios meses en campos de las provincias de Santa Fe, Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, con repercusiones en La Pampa. Conocido como "El Grito de Alcorta", el suceso alcanzó dimensión histórica por la característica de su origen, la razón de la demanda, la represión policial y su implicación política. El año anterior, 1911, el fracaso de la cosecha trajo una situación de crisis que el Almanaque Agrario entonces interpretó así: "Los colonos se vieron en aprietos para solventar los compromisos contraídos con los comerciantes mayoristas y los bancos. Los arrendatarios, especialmente, sufrieron en grado sumo las consecuencias del desastre agrícola. Vinieron a agravar los males las maniobras tramadas por los compradores imponiendo la rebaja del precio de las cosechas. De no aceptar los colonos, la producción no sería adquirida. El golpe final lo aplicó la quiebra de las más importantes firmas, como Amílcar de Ballesteros y Marconi de Alcorta, que operaban con cientos de miles y hasta millones de pesos, que tumbó a colonos y modestos dueños de campos". La información agrega que el precio de una hectárea de

campo era de \$ 16,39 en 1903 y \$ 300 en 1912.

Eran italianos y españoles, traídos por la corriente inmigratoria, los que poblaban el 95% de "la pampa gringa". De ellos, el 27% se habían convertido en dueños de modestos campos y el 73% en arrendatarios o medieros, relata Plácido Grela en su libro *El Grito de Alcorta*. Llegaron cargando la utopía europeizante de las ideologías y métodos de acción anarquista, socialista y marxista de la época. En ese escenario ya estaba protagonizando su activismo la Federación Obrera de la República Argentina, filial de la central anarco-sindicalista mundial. Sus militantes contribuyeron en la organización de la huelga ofreciendo información en las páginas de sus publicaciones.

En los escritos de historiadores, para el caso el mencionado Plácido Grela y Roberto A. Ferraro, y en las noticias que guardan

los archivos de los diarios *La Capital* de Rosario, *Los Principios* y *Voz del Interior* de Córdoba, *Democracia* de Marcos Juárez, *La Tierra* de la FORA y *La Vanguardia* del socialismo, hay coincidencia en señalar al maestro Francisco Bulzani como principal dirigente de la huelga de los agricultores. Bulzani, inmigrante italiano maestro de escuela rural, casado con María Rosa de Bulzani, arrendaba un campo en la colonia "La Sepultura", vecina a la localidad de Alcorta, provincia de Santa Fe. Se decía que él era anarco-sindicalista y María Rosa, militante socialista. En un folleto titulado "Memoria de un agricultor", Víctor Fusco relata una anécdota protagonizada por María Rosa en un momento de la huelga. Cuando arreciaba la represión policial, dice Fusco, "La mujer

subida a un carro arengaba alcanzar la victoria para que los presos fueran liberados. Emocionada, decía: nuestros hijos tienen hambre; de Italia engañados para ser explotados, pero no pudo continuar hablando porque la policía dispersó a la gente”.

Para encontrarse en Alcorta y analizar la situación angustiante, Bulzani y otros convocaron a una reunión que se realizó el 10 de Julio de 1912, en la Sociedad Italiana. En esa reunión se designó una comisión presidida por Francisco Bulzani que tuvo por propósito ampliar el número de invitados a todos los agricultores de la provincia de Santa Fe, y entrar en relaciones con los de Córdoba, que también organizaban la protesta. Fueron llegando adhesiones de trabajadores fabriles, de comerciantes y sacerdotes de la zona, como los hermanos curas de las Iglesias de Máximo Paz, José Netri y Pascual Netri de Alcorta. Otro hermano abogado, Francisco Netri, tuvo una actividad esforzada durante toda la huelga asesorando y gestionando la libertad de tantos presos víctimas de la represión ordenada por gobernadores, jueces de paz y jefes policiales. En su relato, Ferraro dice que “en la gran huelga agraria de 1912, los acontecimientos tuvieron honda y extensa repercusión en la provincia de Córdoba”, y pone a Francisco Bulzani en la vanguardia que la dirigió. Por su parte, Rubén Iscaro, en Historia del Movimiento Sindical, refiriéndose al suceso dice: “consecuencia de los padecimientos de los campesinos, estalló el descontento en Alcorta que tuvo la adhesión de maestros rurales, obreros industriales, comerciantes y de los párrocos Pascual Netri de Alcorta, de su hermano José Netri de Máximo Paz y del cura Antel Grutti de Alvear, que apoyaron a los agricultores. A su cabeza se puso Francisco Bulzani, maestro y agricultor, colono del latifundio

“La Sepultura”, propiedad de la familia Piombo y Devoto”.

En razón del espacio de La Tiza, no puedo detenerme a repetir los detalles de la cuenta con sus presos, reuniones en las localidades, principalmente de las provincias de Santa Fe y Córdoba donde el hecho tuvo gran repercusión, ya que debo resumir la investigación periodística. Pero me parece interesante conocer algunos datos. Por ejemplo, Ferraro dice que “el vicepresidente de la República, Victorino de la Plaza, era dueño del campo colonizado ‘Los Molles’, en el departamento de Marcos Juárez, desde donde desencadenó la represión que denunció el abogado Francisco Netri por haber colmado el salvajismo contra los colonos”. Otro dato de Ferraro dice que “Juan B. Justo y Nicolás Repetto, diputados nacionales socialistas, conocían muy bien los problemas de los arrendatarios cordobeses, porque eran copropietarios de un campo colonizado, ‘La Vera’, de 1.053 hectáreas, en la zona de Tío Pujio, Departamento Tercero Abajo”. Grela contribuye diciendo que Lisandro de la Torre, socialista, era dueño de extensiones de campo en la provincia de Santa Fe y dirigente de la Sociedad Rural, pero se opuso a la represión a los huelguistas.

El diario *La Nación* comenta un hecho acontecido durante la huelga: “Por intervenir indebidamente en la cuestión agraria y haberse probado que fraguó amenazas contra la autoridad policial de Alvear, ha sido conducido a Rosario, en calidad de detenido y a disposición del Juez de Instrucción, doctor Newel, el cura del referido pueblo, Ángel Grutti”. En cambio, el cura Pascual Netri relata su propio cautiverio: “Acusado de mafioso me detienen y me trasladan a Rosario incomunicado. En resumidas cuentas a pesar de mi inocencia absoluta y de tratarse de una vulgar farsa, estuve

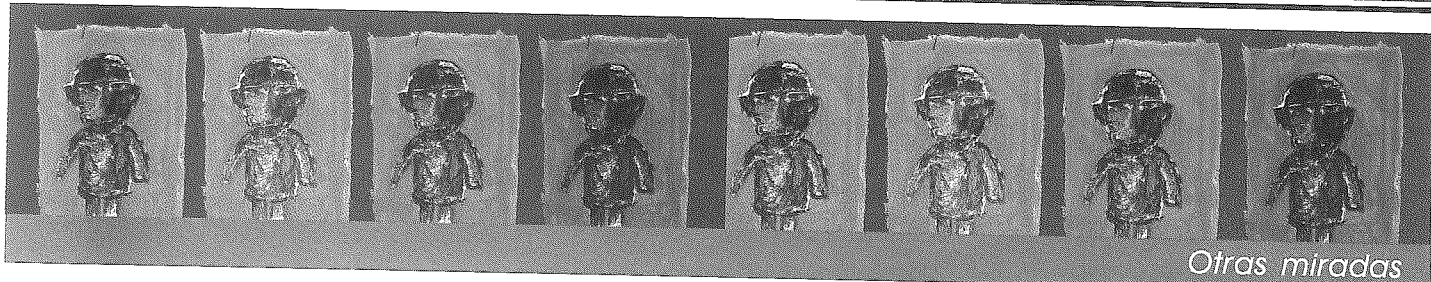
detenido 64 días”. Luego habría de referirse a su hermano, el abogado Francisco Netri: “Mi hermano gozaba del mayor prestigio y al tomar la defensa de los agricultores fue calumniado. Recuerdo que un diario de la Capital Federal publicó un artículo en el cual incitaba a los estudiantes a ahorcar al profesor, doctor Netri. El gobierno le quitó dos cátedras que desde hacía muchos años venía desempeñando. El doctor Netri se multiplicaba para atender a todos. Para hacer frente a los gastos que le ocasionaba tuvo que vender un chalet que poseía.”

Para los intereses de los dueños del monopolio de los campos, el doctor Netri defendiendo la causa de los agricultores era un escollo que había que eliminar. La policía recibió orden de detenerlo, pero Netri la desobedeció diciendo “protesto contra la vergonzosa arma esgrimida por los terratenientes contra mi libertad”. Plácido Grela informa que el abogado fue procesado y sobreesido de los cargos que le fueron imputados. Pero la vida de Francisco Netri estaba sellada. Tiempo después, cuando el éxito de la huelga hizo justicia a los agricultores, transcurridos cuatro años, el 23 de Junio de 1916 un asesino a sueldo intercepta su camino en Rosario y aloja en su cuerpo proyectiles. Ya en el suelo, moribundo, le impactan dos proyectiles más. Su asesino, Carlos Ocampo, retornó a la Capital Federal donde vivió con total impunidad. Por su interés atrapante me ha resultado difícil ofrecer la presente síntesis. Francisco Bulzani está en la historia de aquel Grito de Alcorta. Maestro rural, no lo olvidaremos. Para el abogado Francisco Netri, una oración. De esta experiencia, una conclusión: el valor trascendente convierte en historia el hecho inicial. De no haber sido así aquella huelga habría quedado en el archivo de la crónica policial.

* *Sindicalista, escritor, periodista.*

En el próximo número:

Política, políticos y educadores.



Otras miradas

La actualidad de la educación argentina, con ojos extranjeros

Organizado por la Universidad de San Andrés y la Universidad Nacional de Quilmes, el jueves 21 de febrero Stephen Ball presentó una ponencia titulada "Nuevas tendencias en políticas educativas. Educación: entre el Estado, el mercado y la comunidad educativa".

Ball partió de su experiencia personal y de sus trabajos de investigación desarrollados en países anglosajones, fundamentalmente en Inglaterra, para señalar tres temas centrales en la actualidad:

1. Iniquidad, clases sociales y su articulación con las políticas neoliberales.

2. El rol central que ocupan los organismos internacionales en la generación de políticas educativas y su consecuente financiamiento.

3. La presencia de políticas de mercado en educación, a partir de empresas y organizaciones que trabajan sobre la oferta de servicios para un nivel determinado de enseñanza con la intención de captar un público homogéneo consumidor.

El sociólogo inglés sostiene que uno de los grandes errores en las reformas educativas de la década del '80 en adelante radica en la falta de monitoreo o de experimentación previa de las innovaciones. En esta dirección, denuncia que en el capitalismo todo tiene que hacerse ya, sin meditar ni tomarse el tiempo suficiente para la asunción de decisiones. A partir de estas constataciones, afirma que el rol del Estado como se lo ha concebido históricamente está cambiando, puesto que ha dejado de ofrecer servicios para pasar a monitorear, controlar y ofre-

cer metas a ser evaluadas. Se produce, por lo tanto, un cambio de paradigma en la concepción de gobernabilidad. Asimismo, Ball manifiesta que se van perfilando alternativas frente a la burocracia estatal en las escuelas y a la instalación del mercado para la elección de escuelas. Una de estas alternativas son las escuelas comunitarias que responden a democracias locales; hay experiencias de este tipo de escuelas en Italia y en Brasil.

Consultado sobre su posición ante el tema de calidad educativa y la presencia de dispositivos de evaluación de calidad, Ball sostiene que se han instalado criterios de "satisfacción al cliente", propios del neoliberalismo, que homologan la educación al sistema de producción económica. Su postura al respecto es que se debe considerar la calidad educativa definida a partir de cada contexto, en el que hay que introducir las demandas de la industria y del comercio a la escuela. La presencia de mecanismos de evaluación de calidad a modo de "ranking" han generado un vaciamiento de contenidos diversos y de metodologías variadas a favor de los contenidos que son evaluados en las pruebas de calidad. Así, la propuesta curricular aumenta en las áreas de lengua y matemática y se aminora en ciencias sociales y artes, por ejemplo. Por otro lado, se producen movimientos de alumnos/as hacia diversas escuelas, lo que genera una concentración de hijos/as de obreros y de inmigrantes en las escuelas menos favorecidas. Además, Ball ha constatado que la pre-

ocupación de la clase media se centra en la inclusión de sus hijos/as en una escuela donde concurre gente como ellos; se trata entonces de un proceso cultural de elección no utilitario, donde la importancia del aprendizaje no se encuentra en un primer lugar sino que priman otros criterios de preferencia. Consultado sobre el rol del docente,

sobre todo en una Argentina en crisis, Ball afirmó que —frente a la coyuntura actual— las instituciones poseen mayores responsabilidades y, especialmente, las instituciones educativas. Para Ball, se trata de dar repuestas desde la escuela a la demanda anímico-psicológica de los alumnos/as y a lo específicamente educativo que debe cumplir la escuela. El verdadero desafío se manifiesta en la posibilidad de planificar una respuesta coordinada frente a la crisis desde el interior de las escuelas. Desde este lugar, los/as docentes deben poner en movimiento el entusiasmo, la creatividad y el compromiso.

*Stephen Ball es inglés, de profesión sociólogo. Titular de la cátedra K. Mannheim del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Autor de *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar* y *Reforma educativa: un abordaje crítico y post-estructural*; también, es compilador de *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*.

En el marco de una conferencia convocada por una universidad privada argentina y una estatal, el sociólogo inglés Stephen Ball* realizó un diagnóstico de las realidades por las que atraviesa la educación en el ámbito internacional. Además, reflexionó sobre la coyuntura del país y el papel que deberá desempeñar la educación en esta etapa de transición.

Postal solidaria con la Argentina desde España

Manuel Zaguirre*

Radiografía de la realidad actual interpretada por un representante sindical español, la nota intenta transmitir, mediante el relato de vida en primera persona, un diagnóstico descarnado pero esperanzador del momento por el que atraviesa el país. A la vez que el testimonio acierta las razones que llevaron a la Argentina a su peor momento histórico, existe en él la convicción y necesidad de buscar una salida. En esta dirección, y casi como mirando a los ojos, el autor propone algunas alternativas encaminadas a resolver los múltiples conflictos, alternativas que sirvan a su vez de aliento para continuar en la lucha diaria por mantener vigentes los ideales de toda una nación.

Yo nací en la post-guerra en una España devastada, hambreada, bloqueada. Hasta donde me alcanza la memoria recuerdo a mi madre exclamar mientras me estrujaba dulcemente: "A éste me lo salvó Evita...". Ya de más mayor comprendí que esa expresión maternal, muy común en la época, tenía relación con la visita que doña Eva Duarte de Perón hizo a España burlando el bloqueo y trayendo con ella barcos de grano, de carne, de lácteos. Era el año 47, poco después de nacer yo. Desde muy joven, por lo recién dicho y mil vínculos y afectos más, Argentina y sus gentes han sido parte muy viva de mis preferencias, ya sean éstas intelectuales o musicales, sindicales o sentimentales. Así sigue siendo hoy, pese a todo y por encima de todo, y no tengo previsto cambiar afectos y preferencias que comenzando desde Argentina se extienden por Latinoamérica y la humanidad toda.

A qué viene esta perorata, se dirán. En primer lugar, y sobre todo, porque soy hijo de un idioma en el que me gusta recrearme; en segundo lugar, y entrando ya en materia, porque cualquier opinión que yo pueda emitir sobre lo que le está sucediendo a la gente argentina no será nunca neutral, distante, objetiva; será apasionada, colérica, sentida en carne propia.

Llegados a este punto, el lector que espere un diagnóstico frío desde Europa y algunas recetas ante el drama argentino, puede ahorrarse lo que sigue, pues ni diagnóstico ni recetas se me ocurren. Denuncia y solidaridad frente a lo que acontece, sí; compromiso para salir del hoyo y marchar hacia delante, también, y hasta donde sea posible y más.

En esa línea, quiero denunciar antes que nada a los hipócritas y/o ignorantes que en España, en Europa o en la Argentina misma, sostienen que el pueblo argentino sufre un mal necesario y merecido, que se habría hecho acreedor a cuanto le está ocurriendo por ser un pueblo de holgazanes cuyo tiempo y energías consume entre el mate, la nostalgia, la especulación intelectual, el psicoanálisis o la destreza para defraudar y corromper o corromperse.

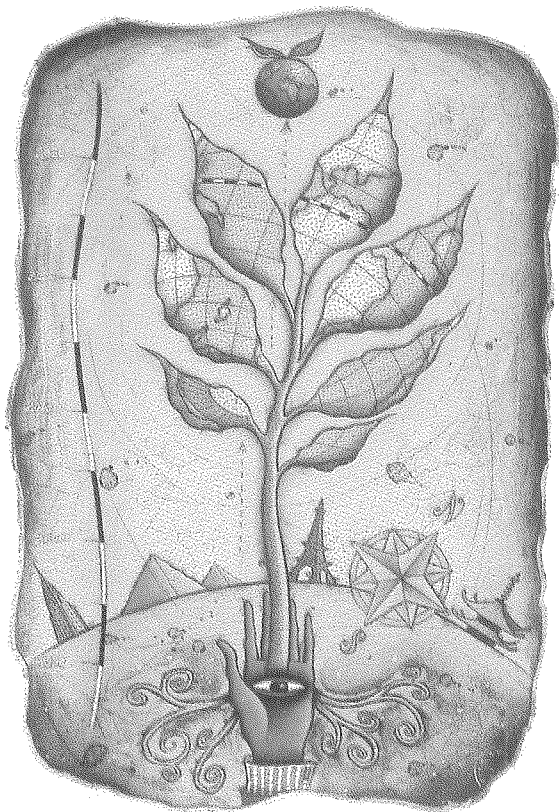
Ese rosario de sandeces que se reza mucho más de lo que ustedes creen, y entre ustedes incluso, nos aho-

rraría todo esfuerzo analítico para entender lo que sucede en Argentina, lo que sucedió, lo que sucederá. Es decir, la crisis integral que asola la Argentina vendría a ser una especie de maldición divina por la holgazanería y el hedonismo endémicos del pueblo argentino. En lógica correspondencia, y a *sensu* contrario, las etapas de esplendor y progreso de la nación argentina serían el efecto ineluctable de una bendición divina, ajena por completo a cualquier supuesta laboriosidad o inteligencia de ese pueblo que, como es sabido, se consume inútilmente entre la ociosidad y la joda. Por último, siempre al hilo de esta divina dialéctica, lo que tenga que venir para el futuro lo será por efecto, una vez más, del divino estado de ánimo para premiar o castigar a ese pueblo argentino, indolente y ramplón.

Bromas aparte, seamos serios y hagámonos la siguiente pregunta: ¿se imagina alguien qué hubiera sido de países o pueblos como el holandés, o el belga, o el noruego, o el español incluso, es un suponer, si hubieran sufrido siquiera el 10% de lo que sufrió el pueblo y la nación argentina en los últimos 30 años, por ejemplo? La respuesta es muy sencilla: no hay cuerpo social, nacional, económico, moral, que aguante durante 30 años males como la dictadura genocida que endeudó la Argentina al tiempo que le quebró a sangre y fuego el espinazo al movimiento obrero y popular, la democracia endeudada, amenazada por los militares, gestionada en forma honesta pero débil y torpe por el voluntarioso Alfonsín, la hiper-inflación, las plagas menemistas de la dolarización y las privatizaciones corruptibles, las corrupciones a manta y sin adjetivos, para finalizar con el autismo más inoperante de De la Rúa y del "Chacho" al frente de una "alianza de centro-izquierda" que no fue ninguna de las tres cosas.

Las siete plagas —¿eran siete?— que envió Jehová a Egipto y a la familia del faraón reinante para que dejaran salir al pueblo hebreo de vuelta a casa, eran chubascos de medio pelo comparados con lo que tuvo que pasar el pueblo argentino, y en un período de tiempo notablemente menor.

Por lo tanto, de culpabilidad merecida y salvífica del pueblo argentino, en general y en abstracto, en esta



mi modesta opinión, en tres o cuatro proyectos articulados e indivisibles en una lógica y en una dirección legítimamente nacional y nacionalista, a medio plazo cuando menos:

·No paguen más la deuda externa. Ya pagaron varias veces, a pesar de que el pueblo argentino, sus capas más humildes y olvidadas en especial, ni contrajeron ni disfrutaron de esa deuda; por contra, y está a la vista, han sido víctimas del pago de la misma al despojarse de todo para poder pagar una deuda inmoral por abusiva.

·Que vuelva la plata que se robó tanta gente y depositó en el extranjero. Ese crimen de lesa patria contra el pueblo y la nación argentina se puede amnistiar si la plata, como dicen ustedes, vuelve a casa para contribuir a la vida y a la alegría de la familia; de los chicos y los mayores, sobre todo. Si no aceptan eso a cambio de amnistiarles, los ladrones deben irse de Argentina, al reencuentro en el infierno con la plata que robaron, o ustedes deben hacerles invivible su puta vida en la Argentina.

·No pongan nunca más sus vidas y sus destinos en manos de incapaces e indolentes. Tampoco de corruptos, por supuesto. Que qué hacer. Lo que les decía Bertoldt Brecht a los más humildes alemanes de los años '30: "Ya está bien que otros les vivan y les caguen sus vidas. Estudien, estudien... ustedes están llamados a ser dirigentes".

·Por último, la justicia social y la reconstrucción económica y productiva de la Argentina irán parejas o no irán ninguna de las tres. Piénsenlo. El esfuerzo de enfrentarse seriamente, honestamente, patrióticamente, a que nadie en la Argentina pase hambre, ni frío, ni pise descalzo el suelo de su tierra, ni sufra la ignorancia o el dolor —con prioridad absoluta para los niños y los viejos—, comporta de modo automático que todo vuelva a caminar, a florecer, a revivir, en suma. Dicho de modo más técnico: una sociedad integrada, básicamente justa y solidaria, con un potente mercado interno de bienes y servicios que alcancen a todos, es una sociedad sólida y pujante en lo económico, industrial, productivo, financiero. Así es en otras latitudes y países. ¿Cómo no va a ser posible en la Argentina si ésta es lo más parecido al Brasil que Jorge Amado definió como "un inmenso lecho de amor dada su extensión, su riqueza real, la diversidad y vitalidad de sus gentes"?

Ustedes pueden, no les quepa duda, pero a condición de proponerse el querer y el deber de ser capaces.

Todo el afecto del mundo desde esta España de nuevos ricos que tanto obtuvo de aquella Argentina cuando éramos viejos pobres.

Madrid, 20 de mayo de 2002

** Presidente de la Unión Sindical Obrera de España*

hora extrema de su historia, nada de nada.

Procedo ahora, con la limitación forzosa de espacio, a aproximarme a la cuestión más de fondo: ¿qué hacer para salir del hoyo y no volver nunca más a él?

Yo no tengo respuestas estructuradas. Ni derecho a tenerlas, siquiera. Tengo sentimientos y compromisos, insisto. Y desde ellos afirmo una perogrullada:

Los autores y mayores responsables del desastre argentino no serán, no es posible en modo alguno, los artífices de las soluciones, los diseñadores de horizontes e ilusiones para alcanzarlas. Es decir, la coalición siniestra entre la usura internacional y la corrupción y desidia locales que ha hundido a la Argentina no será la palanca para levantarla.

¿Y quién será, entonces? Ustedes. Exclusiva y excluyentemente ustedes. Ustedes, tan acompañados que han estado durante tantos años por extranjeros y compatriotas empeñados en destruir la Argentina, están ahora solos en el empeño por reconstruirla. Pero deben comprender y asumir esa soledad y querer desde ella volver a ser nación en reconstrucción y, como nación reconstruida, volver a ser pivote de la construcción latinoamericana e, incluso, de una globalización con rostro humano.

Creo que ahí está la clave y, desde mi tibio agnosticismo, coincido con un alto representante de la Conferencia Episcopal argentina cuando afirmaba hace unos días que sin voluntad de ser nación no hay salida posible para la Argentina, salvo una deriva imparable hacia la nada.

Esa voluntad de ser nación debiera concretarse, según

DOS EXPERIENCIAS EJEMPLARES

A partir de la crónica de más de un decenio de trabajo responsable para velar por el derecho a la educación básica destinada de los niños o niñas con discapacidades físicas, las experiencias que publicamos muestran la trascendencia del trabajo comunitario dentro y fuera de las escuelas. Con este valioso ejercicio cotidiano de la ayuda y la cooperación, buena parte de los docentes privados de SADOP Santa Fe intenta evitar la escalada de los índices de deserción, ya sea voluntaria o no, a la vez que renuevan a diario las esperanzas de cientos de chicos de vislumbrar un futuro que los incluya como forjadores activos de su propio porvenir.

Escuela de Servicio Hospitalario y Domiciliario: cuando educar es incluir

Un 29 de agosto del año 1988 el Sindicato Argentino de Docentes Particulares crea la Escuela de Servicio Hospitalario y Domiciliario n° 1310.

Este proyecto surge como respuesta a una demanda educativa específica: posibilitar la escolaridad a un sector importante de alumnos, que por impedimentos físicos o enfermedades veían interrumpido su proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, se apuntaba a anular una de las consecuencias de estas situaciones: la repitencia y la deserción escolar.

La Escuela de Servicio Hospitalario y Domiciliario del SADOP nace como un símbolo concreto de lucha contra las discriminaciones, y como una herramienta solidaria para con los niños, y con la sociedad toda, para superar una de las causas de la injusticia social: la deserción por la enfermedad del alumno.

Esta institución educativa del SADOP ofrece atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales, derivadas de enfermedad orgánica o déficit motor de carácter transitorio o permanente que les impiden acceder o permanecer en el sistema educativo. La escuela del SADOP les permite iniciar o continuar la escolaridad a niños y jóvenes con estas características, comprendidos en la enseñanza general básica. El servicio se brinda en forma gratuita a alumnos que provienen de establecimientos educativos de enseñanza común y especial, de gestión pública y privada.

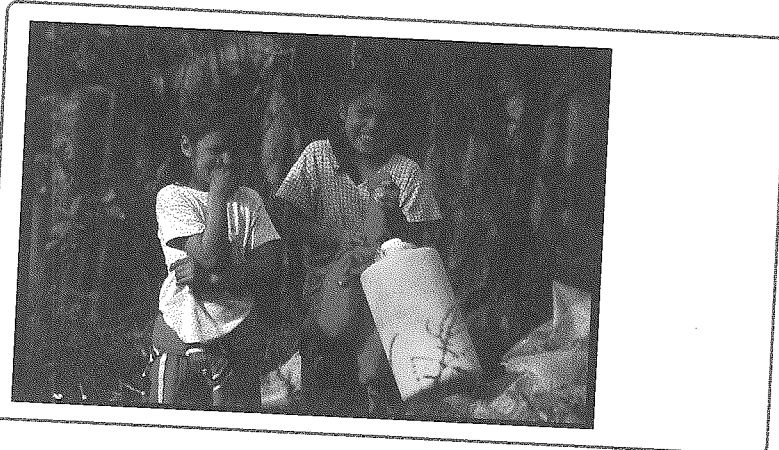
¿Por qué este nombre? Es hospitalaria y domiciliaria porque ofrece un tipo singular de atención educativa en los hospitales de la ciudad de Santa Fe y en los domicilios de los alumnos que soliciten el servicio. En ocasiones la oferta educativa se ha extendido a instituciones privadas de salud como clínicas, sanatorios e institutos.

Esto implica que el conocimiento trasciende las paredes de un aula convencional y puede hacerse presente al pie de la cama de un hospital o en la cocina de un domicilio. Para que el aprendizaje se produzca, solo basta que coexistan en un mismo espacio y tiempo un docente, un alumno y el deseo de "saber".

La escuela del SADOP sale al encuentro del alumno, al sostener como principio rector que la educación es un derecho y los alumnos, sujetos activos de ese derecho.

Las características mencionadas constituyen la esencia o la razón de ser de la escuela, que apunta a cubrir una necesidad educativa que no es contemplada por otras instituciones escolares.

Las estrategias pedagógicas se diseñan "caso por caso". Se ordena la diversidad de coordenadas que intervienen en el campo del trabajo a partir de una entrevista. La misma consiste en una evaluación clínica-pedagógica-administrativa que constituye un diagnóstico de situación que permitirá una lectura correcta de la realidad a abordar.



Al cuadro orgánico del alumno se le suman estados de angustia, ansiedad y temor que determinan la singularidad del abordaje educativo. Por lo tanto, el docente debe estar preparado para realizar una lectura integral de la situación, que le permita actuar con pertinencia en la adaptación de su modalidad de trabajo.

Jardín de Infantes con servicio hospitalario: enseñando los primeros pasos

El Sindicato Argentino de Docentes Particulares seccional Santa Fe entendió la necesidad de ofrecer a la comunidad un servicio de atención educativa para los niños internados en los hospitales o bien aquellos que padecen algún tipo de enfermedad que les impide la asistencia escolar, si bien no requieren internación. El Ministerio de Educación de Santa Fe se hizo eco de esta necesidad incorporando con el número 1443 el Jardín de Infantes con Servicio Hospitalario de SADOP a la enseñanza privada.

De este modo, se completa un servicio que se venía brindando hace ya una década para la comunidad toda en términos de atención común a los niños de 0 a 4 años, sean estos hijos de afiliados o no.

La propuesta de este servicio es la atención hospitalaria de niños de 4 y 5 años; se les brinda la posibilidad de inserción en el nivel inicial a los niños que, por su condición de internados son considerados en "situación atípica", a los efectos de aportarles sostén y contención mediante vínculos acompañantes, en interacción con sus familias y el personal de los hospitales, lo que permite la necesaria elaboración de los procesos.

Las docentes hospitalarias se trasladan a los hospitales "J.B. Iturraspe" y "Dr. Orlando Alassia", para desarrollar con los niños allí internados las actividades correspondientes al 2º ciclo del nivel inicial, para lo cual adecuan los contenidos a las necesidades de cada uno de ellos, promoviendo su inclusión en el sistema educativo, ya que de otra forma no sería posible y los niños quedarían expuestos a la deserción y al posterior fracaso escolar.

Se ofrece así a la comunidad la complementariedad de

la educación que brinda la familia y el jardín de infantes de procedencia, estimulando, conteniendo afectivamente y posibilitando el desarrollo de competencias diversas.

Las propuestas pedagógicas son planificadas en el corto, mediano y largo plazo, de modo de brindar instrumentos que servirán para la comunicación, expresión, adquisición de conocimientos. Se trata de permitir a los niños con necesidades educativas especiales, transitorias y/o permanentes que se desarrollen en el espacio social que les corresponde por ser miembros de nuestra comunidad, basándonos, no en la falta, la dificultad o la imposibilidad, sino en la valoración de lo que ellos, cultural y legítimamente, poseen en términos de saberes, oportunidades y capacidades.

Siempre que la evolución de la enfermedad lo posibilite, se tiende a integrar a los niños hospitalizados al servicio educativo común junto a sus pares, en la misma sede del Jardín de Infantes. Estas actividades exigen un seguimiento y evaluación permanentes, para lo que se debe tener en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada niño, su capacidad y posibilidad de atención, la condición de su motricidad, expresión, pensamiento, etc. Fundamentamos nuestro accionar recogiendo las palabras: "La educación solo acaece en el hombre".

Las condiciones para el desarrollo de la tarea, requieren del docente, además de un profundo conocimiento del niño en sus etapas de desarrollo, de los objetivos, de los contenidos, de las técnicas, recursos metodológicos y material didáctico necesarios para cada ciclo del nivel inicial, una actitud creativa y de plasticidad para adaptarse a una realidad generalmente impredecible por lo cambiante.

Detrás de esta labor hay una organización fuerte, SADOP, que respalda y garantiza al trabajador docente desde el reconocimiento de sus derechos, desde la posibilidad de no perder el presentismo, y ofrece instancias de repensar la tarea y perfeccionar la capacitación al promover espacios institucionales para la reflexión.

Desde este lugar el docente se para fuerte y firme. Puede dar batalla cada día... porque no está solo.

sadop.net: nuevo vínculo, nuevo desafío

A fines del mes de junio y como respuesta a una de las demandas más reiteradas en los últimos tiempos, SADOP Nación lanzará en Internet su propio sitio: www.sadop.net. Esta nueva invitación a la comunicación entre las distintas seccionales y delegaciones tiene como propósito facilitar una información cada vez más fluida y ágil.

El sitio tendrá como principal objetivo intensificar aquellas búsquedas imprescindibles de las cuales no se tenga un acceso más rápido y dinámico que por la vía digital. De esta forma, podrán hallarse archivos digitalizados de logotipos del sindicato para que puedan servir de membrete o encabezado en comunicaciones o gacetillas de prensa; datos útiles, como correos electrónicos de las distintas seccionales del país y consultas que el usuario podrá realizar sobre búsqueda de bibliotecas virtuales, universidades privadas y estatales; artículos relacionados con temas pedagógicos, de la Iglesia, económicos o culturales en general. Además, sadop.net pondrá en circulación un foro virtual para que cualquier interesado pueda debatir ciertas problemáticas ligadas con la educación u otros temas que acerquen los mismos participantes. Asimismo, podrán recibirse inquietudes o propuestas para mejorar la calidad del producto y convertirlo en una herramienta versátil.

Con esta propuesta comunicativa, el SADOP habrá logrado la consumación de un canal que representará a su vez un nuevo y más arduo desafío, que consiste en hacer un uso activo y permanente de esta herramienta de trabajo a fin de incentivar una mayor difusión de la labor y los resultados del conjunto de la asociación gremial de los docentes privados.

Aclaración

En la edición anterior de la Revista *La Tiza* (noviembre de 2001, número 32) se publicó la nota denominada "En los diez años de convertibilidad hubo, en promedio, cinco conflictos diarios", sin mencionar su autor. Dicho trabajo de investigación fue realizado por el Lic. Alejandro Gonda. Rogamos sepan disculpar la omisión.

Editorial	1
Conflictos, actores sociales y alternativas en Argentina <i>Dr. Augusto Pérez Lindo</i>	2
Entrevista con la Dra. Alcira Argumedo	5
La Educabilidad <i>Daniel E. Di Bártolo</i>	8
La crisis productiva actual, sus causas y consecuencias <i>CESS, Centro de Estudios Socioeconómicos y Sindicales</i>	10
El SADOP y un encuentro de importancia nacional	13
Documentos <i>La Tiza, "Profesionalización Docente"</i>	
Introducción	17
Congreso CSME	17
El docente, un profesional de la educación <i>Fabián Otero</i>	18
Profesionalización docente, un asunto pendiente <i>Lic. Alberto M. Iardevlevsky</i>	22
Sistema educativo, universidad y formación docente <i>Dr. Norberto Fernández Lamarra</i>	26
Formación permanente e innovación <i>Prof. Susana Huberman</i>	29
Recomendaciones bibliográficas	33
Naciones Unidas, sesión a favor de la infancia <i>Claudio M. Corriés</i>	34
Un mundo apropiado para nosotros	35
Contra el centralismo globalizador <i>Mario Morant</i>	37
Educación, trabajo y formación profesional <i>Prof. José Serrao</i>	38
Pensamiento estratégico: 2º encuentro	41
Recensión bibliográfica <i>"Oposición Jurídica al Modelo"</i>	47
Entrevista a Helio Jaguaribe	48
Recensión bibliográfica <i>"Un estudio crítico de la historia"</i>	49
El futuro en clave unificadora <i>Lic. Horacio Cagni</i>	50
El grito de Alcorta y el maestro Francisco Bulzani <i>Miguel Gazzera</i>	53
La actualidad de la educación argentina	55
Postal solidaria con la Argentina desde España <i>Manuel Zaguirre</i>	56
Dos experiencias ejemplares	58
Sadop.net, un nuevo desafío	60

Director

Horacio Alfredo GHILINI

Consejo Editorial

Pedro Eduardo BAYÚGAR

Mario Román ALMIRÓN

Daniel Esteban DI BÁRTOLO

Héctor Raúl NERI

Teresa HERNÁNDEZ DE RAMAYO

Claudio Marcelo CORRIÉS

Horacio Felipe BUSS

María Concepción LÁZZARO

Miguel Ángel ARZEL

Tristán Hugo FUNES

Claudio GELATI

Colaboradores

Mario Enrique MORANT

Miguel GAZZERA

Luis Ignacio POLLINI

Secretaría de Redacción

Daniel Esteban DI BÁRTOLO

Gerardo ALZAMORA

Fabián OTERO

Mariano DOMINO

Dirección de Arte y Diseño

Federico MÉLIZ

Corrección

Alejandra VALENTE

Editor Responsable

SADOP

Sindicato Argentino de Docentes Particulares

Carlos Calvo 836 (1102) Buenos Aires

Tel/fax: 54-11-4307-6021/22/23

e-mail: sadop@overnet.com.ar

Publicación de distribución gratuita.

Registro de Propiedad Intelectual N° 12.873

ISSN N° 0328-0624.

Los conceptos vertidos por los autores no reflejan necesariamente la opinión de esta organización.

LA TIZA - año 11 - n° 33