

LA TIZA

Noviembre de 2002

Proyecto de Nación y Educación



Dossier Especial:

Negociación Colectiva

\$ 100

Consejo Gremial



Este nuevo ejemplar de LA TIZA, publicación institucional del SADOP, estará llegando a nuestros compañeros docentes privados en el marco de la finalización del ciclo lectivo y a nuestros amigos del movimiento obrero organizado y a los actores sociales, educativos y políticos de la Argentina, en el cierre de un año particularmente difícil para el destino histórico de nuestro pueblo.

Lo central de este número está directamente relacionado con los objetivos de la política gremial de la institución: la NEGOCIACIÓN COLECTIVA, los \$100, y el CONSEJO GREMIAL DE ENSEÑANZA PRIVADA.

La discusión que estamos manteniendo con el sector empleador es muy fuerte y sus consecuencias afectan el presente y el futuro de las relaciones laborales del sector. Por este motivo, hemos considerado pertinente la publicación del dossier que contiene los antecedentes documentales y las notas de opinión que reflejan en su conjunto la postura de nuestra organización sindical.

Es importante que los compañeros conozcan que los representantes designados por el SADOP ante el Consejo Gremial de Enseñanza Privada han presentado formalmente la renuncia al mismo y que la institución ha notificado al Ministerio de Educación de la Nación, del que depende el Consejo, que su retiro del organismo es indeclinable, habida cuenta de las prácticas antisindicales que se han detectado y denunciado en el accionar del Consejo, entre ellas, las homologaciones de rebajas salariales y los recortes a las indemnizaciones de ley.

Es verdad que en su origen el Consejo Gremial fue una institución de avanzada para las relaciones laborales —era otro contexto y otros protagonistas históricos—; hoy constituye una estructura añeja, que no responde a la realidad de las jurisdicciones y que ha perdido, por imperio de la transferencia de servicios educativos, la casi totalidad de sus funciones.

La lucha del SADOP por una negociación colectiva justa y equitativa, que exprese la realidad de las partes, que canalice el conflicto laboral del sector y que, basado en un acuerdo estratégico de los actores de la enseñanza privada, sostenga su vigencia, defienda sus intereses y promueva su desarrollo en la educación argentina, es un objetivo central para los docentes privados.

Es importante que cada uno, desde el rol que desempeñamos —docentes, afiliados al SADOP, delegados, militantes, conducciones— desarrollemos y asumamos un itinerario de auto-capacitación en torno a este objetivo: en primer lugar, conocer la información y la interpretación del sindicato (se han divulgado en los colegios otras versiones de los mismos hechos), luego ser difusores en nuestro ámbito y finalmente, sostener una postura que, a nuestro entender, es la que mejor defiende nuestros derechos como docentes privados y, al mismo tiempo, la que brinda óptimas expectativas para el desarrollo del sector.

Resulta al menos paradójico que se obstaculice el diálogo sectorial cuando las instituciones y los actores sociales reclamamos como eje de una nueva forma de convivencia la profundización del diálogo en camino hacia la concertación social. ¿Será tan difícil concretar en el sector de la educación privada la prédica que sostenemos hacia la sociedad argentina?



INCAPE

Instituto de Investigación, Capacitación y
Perfeccionamiento Educativo

Pte. Perón 2625 (1040)

Tel/Fax: 5941-5500

► Por otra parte, LA TIZA recoge el gesto político que el SADOP realizó durante el Mes de la Dignidad Docente. En efecto, entre el 5 de setiembre y el 5 de octubre, los docentes privados expresamos que solo es posible debatir la educación en el marco de un PROYECTO DE NACIÓN.

Esta convicción es nuestro mensaje a la sociedad en general y a los dirigentes políticos en particular, inmersos, como nos encontramos, en el proceso electoral. No nos basta a los docentes la declamación acerca de la centralidad de la educación. Lo que estamos sosteniendo es la necesidad de ubicar a la educación como eje de un proyecto de nación basado en la identidad cultural, el sentido de los histórico y la integración regional.

La educación argentina ha expresado a lo largo de su historia la presencia o no de un proyecto colectivo, como le gusta señalar a nuestro amigo Gustavo Cirigliano; hoy, desde SADOP y como activos protagonistas del movimiento obrero organizado, sostenemos la urgencia de construir una alternativa basada en el poder social y con horizontes de grandeza y felicidad para nuestro pueblo.

Educar es un acto de profunda esperanza. Nosotros, como educadores, sostenemos una esperanza activa y creativa que, así como se juega por la maduración personal del alumno, se compromete en la generación de un proyecto de nación para todos los argentinos.

LA TIZA nos convoca a la reflexión y el debate pero, sobre todo, nos impulsa a la acción transformadora. Primero, allí donde se protagoniza la historia cotidiana –el aula, la escuela, el barrio–, luego, en la acción social y política en el seno de un pueblo que cree en una Argentina grande y solidaria.

Finalmente, dedicamos un espacio a reflejar un paso trascendente del proyecto político-sindical del SADOP: el acceso, a través de uno de los nuestros, a la responsabilidad máxima de conducción de la Confederación Sindical Mundial de la Enseñanza. De este modo, los docentes privados somos protagonistas del debate educativo en el mundo en la certeza de que nuestro aporte surge de la voluntad de nuestros compañeros de transitar hacia la UNIDAD GREMIAL DOCENTE DESDE NUESTRA IDENTIDAD.

*Ciudad de Buenos Aires, 20 de noviembre de 2002
Día de la Soberanía Nacional*

*Consejo Directivo Nacional
SADOP*

Pensamiento Estratégico y Teoría del Rombo

FORO SOCIAL MUNDIAL BUENOS AIRES: una alternativa para pensar la integración regional

Convocado por la CGT Cultura y numerosas organizaciones sindicales, el Foro Social Mundial-Capítulo Argentino, realizado en el mes de octubre pasado, fue el escenario indicado para renovar el compromiso ideológico de una verdadera unión geopolítica de todo el espacio suramericano. En este sentido, los disertantes allí reunidos coincidieron en que la única salida posible de la crisis —de la Argentina y del resto de los países latinoamericanos— descansa en una unión estrecha vía Mercosur que le garantice a estos estados un poder de negociación política y económica coherente y uniforme ante el mundo.



Una vez más, la sede de la CEA (Confederación de Educadores Argentinos, sita en Combate de los Pozos 235) fue el lugar donde se llevó a cabo el Foro Social Mundial-Capítulo Argentino, como prolongación de la problemática del Pensamiento Estratégico y la Teoría del Rombo. En esta oportunidad, como en las anteriores, las diversas organizaciones de trabajadores, de la mano de la Juventud Sindical y el Instituto de la Mujer, insistieron en sostener que la única posibilidad de salida de las diferentes crisis por las que atraviesan los países del continente suramericano es la unidad de acción y pensamiento.

Luego de la proyección de un video que relevaba los testimonios de algunos expositores del Segundo Encuentro de Pensamiento Estratégico de la Patria Grande (celebrado el 2 y 3 de mayo del corriente año), los integrantes de la mesa constituida para esta oportunidad insistieron sobre aquellos tópicos y avanzaron en la concepción geopolítica de un es-

pacio suramericano integral a la vez que integrado.

El primer participante del panel fue el Secretario General del Sindicato de Dragado y Balizamiento, Juan Carlos Schmidt, quien hizo referencia a una actualización de la estrategia colonizadora que dos siglos atrás llevó a las burguesías locales a “vaciar toda el área interior del gran espacio latinoamericano, habida cuenta de que todas las grandes ciudades y capitales de este continente están asentadas sobre la periferia de sus tierras”. Ese plan, orquestado conjuntamente con el capital transnacional, logró asentar las bocas de salida comerciales de estos países de forma tal que “todos los puntos del interior formasen un corredor directo hacia un puerto central, punto de fuga de las materias primas”. Consecuencia de ello fue la formación de un comercio hacia afuera, volcado al exterior y completamente subsumido a las necesidades foráneas; la otra cara de la realidad —mucho más visible en la ac-

tualidad por la agudización de esta perversa dinámica— muestra “que los países latinoamericanos aún no pudieron quebrar ese proceso de balcanización que se dio en aquella etapa histórica y darse su propio proyecto de integración que ocupe esos espacios interiores”. Asimismo, Schmidt alertó que la integración es un fenómeno de posicionamiento que la mayoría de los continentes están llevando a cabo y para lo cual el continente latinoamericano también deberá prepararse; más si se aprecia el pronóstico que el propio Schmidt presentó, en cuanto a que el siglo XXI será “el siglo del traspaso del eje comercial que estuvo dominado primero por el Mediterráneo y luego por el Atlántico Norte, que pasará ahora al Pacífico”, debido a la formación de acuerdos comerciales y megabloques económicos de envergadura continental.

En segundo lugar, el licenciado Horacio Cagni detalló cuáles son las diferentes asociaciones que los continentes están concibiendo a fin de

hacer frente a las diversas vicisitudes que una región posea mediante la ayuda recíproca entre zonas vecinas. En esta dirección, Cagni reconoció que "el rumbo que está siguiendo la actual política internacional imperialista de los Estados Unidos que es representativa más que participativa—demuestra el valor fundamental que conllevan esas asociaciones entre países"; justamente, es después del atentado en Nueva York contra las Torres Gemelas que el país del norte ha "encontrado la coartada perfecta para llevar a cabo las operaciones contra Afganistán y la intervención militar contra Irak, siempre por el dominio de recursos estratégicos fundamentales, como lo son el petróleo y el gas". Además, dicho arbitraje en esa zona pretende también cortar las líneas de acción de otro gran megabloque de coalición bicontinental, el de Eurasia, "expresado en el Cuadrilátero —el equivalente del Rombo en América Latina— formado por Moscú, Teherán, Nueva Delhi y Pekín". En el caso suramericano, y sobre todo respecto a la integración político-comercial del Mercosur—muy lejos aún de considerarse un proyecto serio de integración—, los Estados Unidos también necesitan de forma imperiosa evitar cualquier tipo de alianza estratégica, obstaculizando el accionar de los dos socios mayoritarios de ese bloque, Argentina y Brasil. En ese sentido, Cagni urgió a una auténtica unión entre los estados iberoamericanos de cara al futuro, "sobre todo si se tiene en cuenta que, en total, este continente posee 30% más de territorio agricultivable y en 10 años más la China y la India necesitarán productos alimenticios puesto que lo propio que producen ya no les será suficiente".

A su término, el filósofo Alberto Buela detalló los pilares teóricos que sostienen la denominada Teoría del Rombo, surgida en el seno del movi-

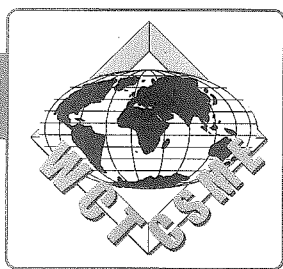
miento obrero nacional y pensada como estrategia geopolítica propia del ámbito suramericano. Fundamentalmente, la teoría encuentra su basamento en el "principio de bioceaneidad en el transcurso del siglo XXI y sostiene al Perú como salida natural y punto de intersección entre los ejes de Buenos Aires y Caracas, para unirse después con el punto neurálgico de Brasilia". Dicho de otra manera, lo que esta proposición plantea es una nueva concepción fundada en el no entrecruzamiento de líneas estratégicas para impedir que solo uno de esos estados pueda encontrar una salida hacia los dos océanos. Más bien, lo que se propone es "buscar esa salida entre todos los países de forma armónica e integral".

La cuarta exposición estuvo a cargo del Secretario General de la Unión de Empleados Judiciales de la Nación y Secretario de Prensa de la CGT que Lucha, Julio Piumato, quien insistió sobre la necesidad de una unión geopolítica estratégica entre los países de Latinoamérica. Sobre todo, considerando la cada vez más manifiesta intención de la potencia estadounidense "de interpretar al mundo como espacio unipolar de dominación". Es por eso que, de forma casi permanente, EE.UU. propone cuadros de situación que los perpetúe como dueños de espacios fundamentales para la obtención de recursos no renovables, tales como el agua que, según el propio Piumato "pasará a ser el oro del siglo XXI". Ejemplos claros de la imposición de acuerdos que privilegien la situación norteamericana por sobre la del resto de los estados es, en el caso iberoamericano, la conformación de tratados comerciales alternativos y directamente opuestos al ideal unificador del Mercosur, tales como la firma del ALCA o el Pacto Andino, este último ya suscripto por Chile. Por otro lado, Piumato precisó que, para alcanzar estos objetivos, los

Estados Unidos poseen "una herramienta militar, que es penetrar por Colombia utilizando como justificación la lucha contra el terrorismo cuando lo que en realidad se busca es rodear la cuenca del Amazonas; y una herramienta ideológica, que es la Teoría de los Estados Fracados, desintegrándonos, quitándonos nuestros recursos y quedándose con una verdadera reserva mundial de fuentes naturales, prolongando así su hegemonía". El desafío, pues, consiste en pensar una salida conjunta del continente, que encuentre verdadero asidero en una voluntad política sólida para advertir estos cambios, interpretarlos y llevarlos a la práctica desde una identidad y una historia pensada por y para Suramérica.

En nombre del Instituto de la Mujer, Olga Lotito, Delegada de APOPS 3ª edad, recordó, a través de la lectura de un documento, toda la tradición que el peronismo posee en cuanto a la reivindicación de los ideales de carácter nacional y popular a fin de defender aquellos valores que hoy se ven soslayados por un voraz ánimo globalizador. En este sentido, Lotito afirmó que "la principal acción de los imperialismos ha sido siempre la colonización cultural, porque colonizada la conciencia de un pueblo, destruidas sus fronteras morales y espirituales, es fácil el dominio y la explotación subsiguiente de sus riquezas".

Finalmente, y por la Juventud Sindical, Andrés Guevara instó a continuar con el trabajo de pensar estratégicamente la denominada Patria Grande, aunque esta vez abriendo una convocatoria capaz de incluir a las diferentes fuerzas vivas de la sociedad. Para ello, propuso "abogar por la recuperación de un rol preponderante de las organizaciones sociales de orden nacional y regional que logren en el seno del Foro la coordinación de políticas a escala".



"NUESTRA ACCIÓN INTERNACIONAL VA DIRIGIDA HACIA LA PELEA POR CONSEGUIR EL OBJETIVO DE LA NEGOCIACIÓN COLECTIVA"

Tras varios años de lucha y esfuerzo en la defensa de los derechos de los Docentes Privados en el plano internacional, el SADOP logró conquistar unos de los espacios de mayor importancia mundial, tanto por su historia como por su representatividad. En esta entrevista, Claudio Corriés*, presidente de la CSME detalla los principales aspectos de este nuevo desafío al tiempo que señala los beneficios que supone para los trabajadores de la educación la conquista estratégica de este nuevo espacio.

LT: ¿Qué es la CSME y cuál es su labor en el ámbito internacional?

CC: La CSME (Confederación Sindical Mundial de la Enseñanza) es una organización sindical profesional que nuclea a más de 7 millones de docentes de 138 organizaciones en 89 países de todos los continentes. Fue creada en 1963 bajo la forma de un Consejo Internacional de Docentes (CID), que formaba parte de la Federación Internacional del Personal de los Servicios Públicos (INFEDOP). A partir de 1970, este Consejo cambia de nombre y se llama desde entonces Confederación Sindical Mundial de la Enseñanza. La organización contaba en ese momento con 142.000 miembros, la mayoría de origen de Europa occidental, algunas organizaciones de África francófona, algunas de América Central y una de Asia.

LT: ¿Cuál sería el objetivo principal de la CSME?

CC: De acuerdo con la Declaración de Principios de la CMT (Confederación Mundial del Trabajo), que son también los de la CSME, y que reconocen el derecho a la autonomía para todos los pueblos, la CSME ha acordado, durante el período 1970-1981, una atención mayor al desarrollo de organizaciones regionales capaces de encontrar, del mejor modo, los intereses directos de los trabajadores de la educación en un continente o una región dada. Entre estos principios, merecen destacarse el de contribuir a la puesta en funcionamiento,

a la consolidación y al desarrollo (sobre el plan nacional, regional y mundial) de organizaciones que defiendan los intereses de los docentes; hacer respetar la libertad sindical y garantizar el ejercicio de este derecho para todos los trabajadores de la enseñanza del mundo; traer apoyo moral y material a las organizaciones afiliadas y asegurar una colaboración permanente entre ellas en el seno de la CSME, y llevar y/o sostener acciones que aspiren al respeto integral de trabajadores de la enseñanza y a la mejora de sus condiciones de vida.

LT: ¿En qué favorece al SADOP como organización sindical el hecho de conquistar un espacio de estas características?

CC: Para el conjunto del gremio de los Docentes Privados, su inclusión en un espacio internacional le asegura un protagonismo central en el escenario de la discusión de temas cruciales para la profesión. Entre ellos, los que actualmente se muestran como de mayor envergadura son aquellos ligados con el modelo sindical; el debate educativo concerniente a las instituciones de primer nivel mundial en temas pedagógicos, como son la UNESCO y la OIT; y la cuestión excluyente de la unidad gremial docente, que coloca al SADOP en el centro estratégico del debate. El SADOP, conciente de este debate, accede a la conducción de las organizaciones de trabajadores con la convicción de que el escenario internacional adquiere en el presente una función decisiva para nuestros trabajadores.

LT: ¿Cómo fue el proceso para que el SADOP llegara a posicionarse como líder de esa organización?

CC: Desde hace muchos años el SADOP viene desarrollando una tarea en el terreno internacional. En efecto, mucho antes de acceder a la conducción de la organización, el compañero Mario Morant encabezó la acción internacional en plena dictadura, en defensa de los intereses de los educadores. Esta impronta de in-

corporación al movimiento sindical internacional se ha mantenido y profundizado, tanto en el terreno del conjunto del Movimiento de Trabajadores de América Latina cuanto en el específico de los docentes.

Este compromiso persistente ha favorecido el reconocimiento de las organizaciones de trabajadores en general y de educadores en particular, quienes han reafirmado de diversas maneras esta acción, promoviendo a los dirigentes a las máximas responsabilidades de conducción. Sostenemos que la decisión política sobre el futuro de los docentes y la educación, como el de todos los trabajadores, se desarrolla en un ámbito internacional que ha adquirido, en el contexto de esta globalización capitalista y economicista, un nuevo impulso.

LT: ¿Cómo es observada la situación del trabajador de la educación desde el exterior?

CC: La grave crisis por la que atraviesa el país es vista desde el exterior con sumo detenimiento y atención; respecto al caso puntual del docente, se observa con preocupación el proceso de deterioro de las condiciones de vida y trabajo. Sin embargo, desde una visión superadora de la coyuntura, se sostiene que la Argentina como sociedad y el conjunto de los educadores en particular tienen un prometedor futuro en la medida en que puedan encontrar un camino de acuerdo nacional.

LT: En general, ¿podrían observarse problemáticas equiparables a todos los docentes privados en el resto del mundo? ¿Cuáles serían?

CC: Absolutamente. Existen problemáticas parejas, más allá de las particularidades de cada región o país, en las que las condiciones salariales, la negociación colectiva de trabajo o el acceso a la información y capacitación pueden contarse como los más recurrentes. Por eso, nuestra acción internacional va dirigida hacia la pelea por conseguir el objetivo de la negociación colectiva -que consideramos vital- y que hasta el momento nos ha sido negado, pero que paradójicamente en el mundo es una constante.

LT: ¿Cuáles son las líneas de acción a seguir desde esta organización para lo que queda de este año y para el que viene?

CC: En lo específico de esta gestión, el plan de trabajo de la CSME está dirigido a promover la unidad del magisterio a través de un diálogo con los compañeros de la Internacional de la Educación (IE), en la búsqueda de una unidad de acción que favorezca la presencia de

todos los docentes frente a los organismos internacionales intergubernamentales (UNESCO y OIT).

Como lo mencioné anteriormente, el esfuerzo central de la presidencia que me toca ejercer en nombre del SADOP al frente de la CSME estará marcado por la consigna de la Unidad Gremial Docente. Esta unidad está claramente basada en tres aspectos. El primero está relacionado con el respeto a la identidad y, puesto que sabemos claramente que no cualquier unidad es deseable, solo será posible aquella que respete las identidades de las instituciones. En nuestro caso, la CSME tiene su "marca de origen" en el reconocimiento del hombre como eje central de la política; el respeto a la libertad de enseñanza; la participación de los países no desarrollados en la toma de decisiones; la solidaridad continental y la participación de los actores sociales como garantía de democracia participativa. Por otra parte, la participación en el conjunto del movimiento de trabajadores, a través de la afiliación a la Confederación Mundial del Trabajo, garantiza una visión totalizadora del movimiento sindical, lo que evita una visión solo profesionalista o ideologizada de la tarea docente. En segundo lugar, sostenemos la necesidad de iniciar el camino "Hacia la unidad del magisterio, desde nuestra identidad". El Programa de unidad del magisterio ha de ser solidificado en objetivos comunes: el respeto a la identidad del docente como agente de cambio social, la promoción de la educación como herramienta apta para el desarrollo de los pueblos, el respeto a las identidades culturales de los pueblos y sus formas de encarar los procesos educativos formales e informales, el respeto a las diversidades sociales y a las formas de organización libres del pueblo.

Finalmente, nos proponemos transitar este camino de unidad con acciones en común que promuevan los derechos de los educadores en cada país, en cada continente y en el marco mundial de acción de cada una de las organizaciones.

LT: ¿Es posible iniciar acciones directas que incidan positivamente en el trabajador de la educación argentina a partir del plano internacional?

CC: Definitivamente. De hecho, desde este lugar nos encontramos debatiendo sobre la concepción de una nueva norma internacional del trabajo docente que equifique y haga universales las demandas de la comunidad educativa de todo el mundo.

* Presidente de la Confederación Mundial de la Enseñanza (CSME). Secretario General de FLATEC (Federación Latinoamericana de los Trabajadores de la Educación). Secretario de Acción Social de SADOP.

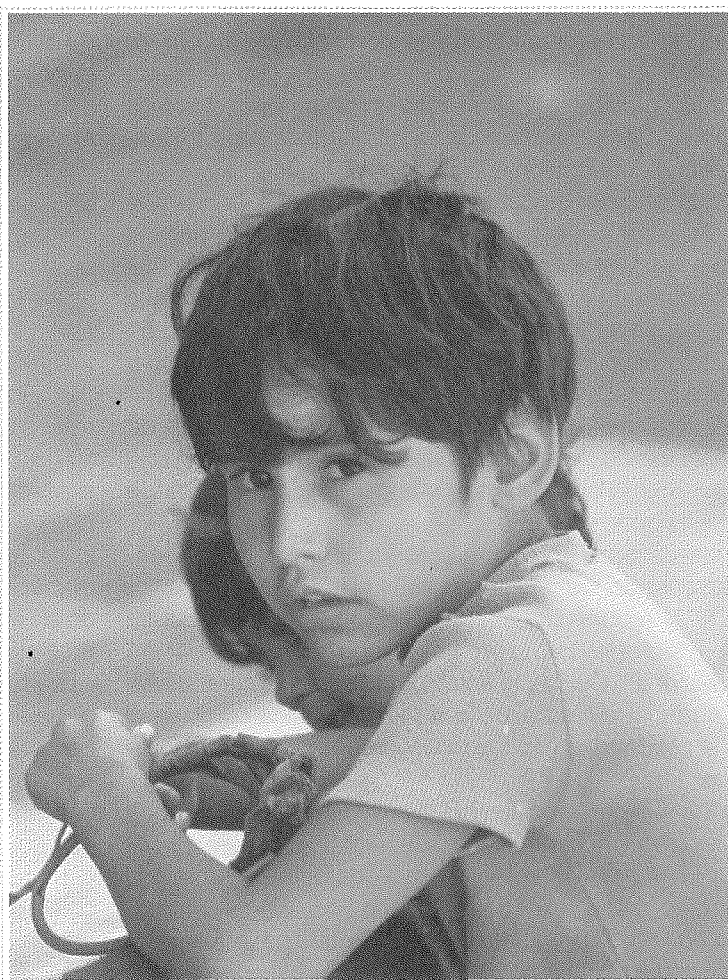
Una mirada humanizada

REINSTITAURACIÓN DE LA SOLIDARIDAD

ANTE EL CAPITALISMO SIN COMUNIDAD

*Por Prof. Segundo García Bailoretto **

Frente a un presente que somete a gran parte de la humanidad al hambre, la miseria y la desocupación, se impone como una alternativa al avatar histórico re-tomar los lazos solidarios y recuperar los vínculos fraternales y de mutua cooperación para hacer frente a la fragmentación a la que queda expuesto todo grupo humano al verse desprovisto de entidades que, como el Estado, parecen desentenderse cada vez más de esta cuestión vital para la convivencia armónica que la sociedad necesita.



Hoy estamos comprobando en la realidad que las formas políticas, tanto del demoliberalismo como del socialismo real, no pudieron encontrar la fórmula al enigma fundamental del siglo XX. Ambas corrientes intentaron institucionalizar el cambio social, pero fracasaron al no poder armonizarlo a la pluralidad de valores que constituyen las diferentes ecumenes que conforman el mundo. Estos dos elementos -cambio y armonía- son imprescindibles para una normal convivencia de los seres humanos.

De entre estos valores fundamentales para la sana convivencia, la solidaridad es uno de los más significativos y el primero que debe ser reinstaurado ante el feroz ataque del capitalismo salvaje de corte neoliberal del fin de milenio.

La crisis de los vínculos comunitarios está marcada por el reemplazo de la totalidad (visión política del hombre, el mundo y sus problemas) por la fragmentación; pasamos así de las certezas a la incertidumbre en el conocer, del encanto (sentido prístino de mundus) al desencanto en el vivir.

La primera aproximación correcta a todo problema es averiguar y establecer el significado preciso de lo que se habla. Es la llamada aproximación etimológica, que para 'solidaridad' nos dice que proviene de solidum, que significa adherido a otro. Así, sinónimos como apoyo o unión barruntan qué queremos decir.

La solidaridad tiene distintos niveles de aplicación, sea en el orden personal, que se da en el auxilio caritativo o amical o en el orden comunitario, con la ayuda que

brindan las diferentes organizaciones intermedias. O en el orden nacional, donde la solidaridad se manifiesta en el poder integrador de los Estados. En el ámbito internacional se da en el auxilio de instituciones humanitarias que llevan su socorro a los lugares afectados y sin recursos.

Quebrada la solidaridad internacional, hoy en día se cuentan por millones los famélicos, los enfermos sin atención, los desplazados involuntarios, y por miles de millones los carecientes de todo tipo (de trabajo, vivienda, salud, educación. De justicia, en definitiva).

Quedó vaciado de contenido el Estado-Nación porque su finalidad era la promoción del bien común, para lo que se apoyaba en dos principios fundamentales: el de subsidiariedad por el cual ayudaba a realizar aquello que las solas fuerzas de la sociedad civil no podían llevar a cabo y el principio de solidaridad, por el cual unía a todas las fuerzas de la nación en pos de la felicidad del pueblo. Desaparecidos estos dos niveles de aplicación de la asistencia social por parte del Estado, nuevamente se le plantea a la comunidad la tarea de restaurar este principio.

Es interesante notar que esto ya ocurrió en otra ocasión, cuando fue anulada en 1864 la ley de Le Chapelier de 1791 (consecuencia de la Revolución Francesa de 1789, dicha ley había prohibido todo tipo de asociación profesional). Duró solo setenta años porque contrariaba un fenómeno natural de la vida comunitaria como es el de la solidaridad profesional representada por los gremios.

En las ciencias sociales, el primero en darse cuenta y en redescubrir la necesidad de reinstalar la idea de comunidad para la mejor convivencia fue Ferdinand Tönnies, en su clásica publicación *Sociedad y comunidad* en 1887. Le siguieron luego, aunque por otros caminos y provenientes de tradiciones culturales diferentes, Emile Durkheim, Max Weber, Georg Simmel.

Hoy se plantea de nuevo esta tarea, pero bajo circunstancias distintas y mucho más agravadas. Convergen en la creación del desamparo del hombre finisecular varios factores que vale la pena enumerar:

la puesta en marcha del modelo de político del one world lanzado por George Bush en 1991 ante el Parlamento de los Estados Unidos; la creación de un supermercado de libre comercio desde Alaska a Tierra del Fuego (ALCA) en vigencia a partir del 2005; el desarrollo exponencial de la informática de aplicación práctica en los medios masivos de comunicación -su mensaje es lo políticamente correcto- y en las finanzas -con su creación del dinero virtual y el capitalismo casino; la disolu-

ción de los Estados nacionales con la pérdida de su poder ante la licuación del concepto de soberanía; la crisis de representatividad de los partidos políticos convertidos en coto de caza -empleos, prebendas y canonjías- de las oligarquías partidarias; la pérdida de poder gremial, por desprestigio social y disminución masiva de afiliados ante la creciente desocupación estructural; la obliteración de los ideales superiores de heroísmo, santidad y sabiduría por los ideales materiales mezquinos y egoístas de comodidad, usufructo y deleite individual.

La comunidad, o mejor dicho, las comunidades, es decir, aquellos conjuntos de hombres que no solo comparten leyes, lenguas y creencias sino también valores y vivencias históricas -luchas por ser en el mundo- tienen que responder, y de hecho lo están haciendo, punto por punto a cada uno de estos y otros ítems, a fin de dar respuestas totalizadoras, holísticas se dice hoy, respecto del hombre, el mundo y sus problemas.

Son las instituciones que la comunidad ha ido creando espontáneamente las que hoy responden, incluso a pesar de ellas, a las necesidades que el Estado privatizado ha dejado sin resolver. Son las que, de alguna manera, conservan y restauran el tejido social desgarrado en mil pedazos por la privatización del gobierno y la política. Privatización que se explica porque los gobiernos y los partidos políticos han travestido su finalidad y trabajan para los intereses de los lobbys, sea ejecutando políticas, sea sancionando leyes contrarias al bien común general del pueblo que los llevó al poder.

Reinstalar la solidaridad en el seno de la comunidad es el primero y más eficaz de los remedios contra la cretinización de la vida pública y ello solo es posible con la reiteración habitual de actos solidarios hasta crear una segunda naturaleza en el hombre descastado de la sociedad postmoderna.

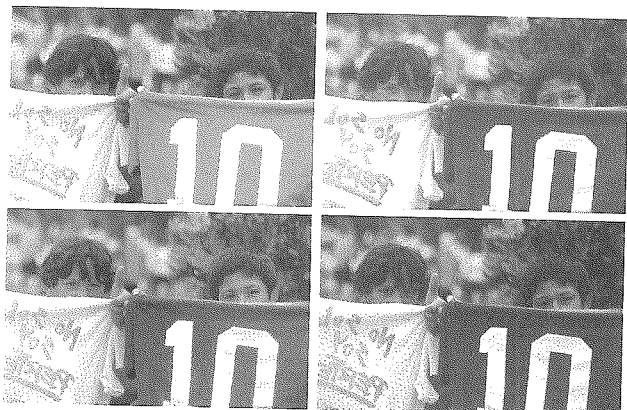
Y si no podemos llegar -en una sociedad secularizada como la nuestra, hasta el otro como prójimo- conformémonos con llegar al otro como próximo, que no es poco.

* Dr. en Filosofía. Docente en La Pampa y San Luis, integrante de la As. de Filosofía Latinoamericana, Master Fundación Atalaya, Cofundador de la Peña "El Caldén Ideas, Pensamiento y Pampa Sur americana". Autor entre otros trabajos de: "De Platón a nuestros días, nada nuevo bajo el sol"; "Pensamiento Suramericano"; "El criollo: una historia con linaje"; "Cuatro Ideas acerca de La Pampa"; "Pensamiento y obra del gaucho con linaje"; "El gaucho de pie firme: ¿existe en nuestra filosofía argentina?"; "Bandidos, azar y algunas aproximaciones al pensamiento hispano criollo"; "Aristóteles presente en el pensamiento gaucho"; "Análisis semiótico de la taba, el cimarrón y el pingo, en la estructura del pensamiento rioplatense".

Radiografía de un actor social pujante

¿DÓNDE ESTÁN LOS JÓVENES?

Por Lic. Daniel Alberto Giorgetti *



Ignorados por la sociología ortodoxa y positivista, descartados como sujetos sociales activos y alojados en un lugar meramente residual e inmovible, la juventud es en la actualidad nacional un estrato social tironeado entre aquellas visiones que la interpretan como victimarios de una sociedad violenta y las que la visualizan como producto vacío de la sociedad posmoderna. En este sentido, la tarea de la educación consiste en salvaguardar a la juventud de las posturas maniqueas reinstalándola como la única capaz de generar un futuro esperanzador.

Es un tema recurrente en las revistas y la televisión. Aparecen notas, debates, opiniones de especialistas de la más variada índole. También surge en las conversaciones familiares, con las vecinas, en el trabajo, ya que todos se consideran con derecho a hablar de la juventud. Pero ellos, muchas veces, no tienen la palabra.

Desde que se instaló como un sector diferenciado, en los tiempos de James Dean, se volvió un protagonista de la sociedad, ya sea por la rebeldía hollywoodense, por los desbordes en las calles del mayo francés o porque provocaron a la sociedad con la música y la moda desenfadada de los años '60. En la dolorida América Latina también dejaron su huella con sangre y lágrimas, soñando y buscando, matando y muriendo.

Ya se apagaron los ecos de aquellos tiempos de luchas y represiones. Hoy, mientras tratamos de sobrevivir a la crisis en una Argentina saqueada y decepcionada, globalizada de apuro, los jóvenes siguen siendo considerados como estadística, como un objeto, como "la esperanza", como destinatarios de discursos políticos, como el peligro.

Resulta difícil hablar de ellos como un grupo social uniforme. En el mismo sector están los jóvenes de alta

posición social y quienes sobreviven en circuitos de marginalidad, los "patovicas" y sus víctimas, los que nacen y mueren en un horizonte de palmeras y monte chaqueño y quienes lo hacen en un departamento en la gran ciudad. "Yuppies" y transgresores, discriminadores y discriminados.

Las estadísticas son abrumadoras: los habitantes de 15 a 24 años, según Naciones Unidas, constituyen un ascendiente 18 % de la población mundial, habitan en países "periféricos" (el 84 %) y son la mayoría de los pobres de América Latina y del Caribe. Además, concentran la tasa de delincuencia de la región.

Se advierte una situación mucho más grave en las mujeres. Un cuarto de las jóvenes argentinas vive en hogares con necesidades básicas insatisfechas, a lo que se agrega la precarización laboral (26% de las jóvenes trabajadoras son empleadas domésticas) y problemas de salud y sexualidad, embarazo adolescente, aborto, enfermedades de transmisión sexual, sin contar el alarmante avance de los casos de violencia familiar y abuso en todas sus formas.

Al mismo tiempo, los jóvenes son un "blanco". Ven cómo se construyen políticas y estrategias electorales para conseguir su voto, mientras son seducidos por la publi-

cidad y las modernas técnicas del marketing para vender desde alcohol hasta música. Son abordados como potenciales "clientes" por distintos discursos políticos, económicos, religiosos... En tiempos de globalización neoliberal, parte de esta juventud es seducida para integrar equipos empresarios de "mentes creativas", funcionales al sistema. Mientras, otra parte es "desechada" y se hunde en círculos de marginalidad y delincuencia. Todavía niños, llenan las comisarías y las prisiones, o caen en las calles del hambre, víctimas de algún escuadrón de la muerte.

En medio de un tejido social lastimado, esta juventud se expresa de formas diversas. Cada tanto irrumpe en escena, aunque a veces lo hace de manera violenta y desprolija. Provoca como puede, con un gesto, una frase, una actitud desafiante. Alza su voz desde las demandas puntuales, los actos multitudinarios, los recitales de rock o las esquinas de cumbia y cerveza de algún barrio humilde.

Entonces se multiplican las críticas. Y surgen voces "expertas" que pretenden interpretar un fenómeno tan complejo con prejuicios o simplificaciones. Las antiguas alusiones a la "juventud perdida" adoptan nuevos ropajes para justificar la condena.

Creemos que es fundamental no simplificar el análisis, porque tanto el diagnóstico como el camino de las acciones para solucionarlo irán en la dirección equivocada. Es imprescindible considerar detenidamente el fenómeno juvenil, profundizar su estudio y reconocerlo como sujeto, pero dando la palabra y el protagonismo a los jóvenes desde su multiplicidad de voces.

También es conveniente prestar atención a otras acciones juveniles, calladas pero muy activas. Un vasto sector de chicos y chicas actúan silenciosamente construyendo otro modelo de sociedad. Además de quienes participan en marchas y protestas, hay un compromiso sistemático con los problemas comunitarios. Y en esta situación de exclusión creciente, los jóvenes constituyen la abrumadora mayoría de los más de 3.500.000 voluntarios que hay en Argentina. Son la savia que activa el funcionamiento de grupos y asociaciones, redes de ayuda solidaria, hogares para chicos de la calle y aún centros de apoyo escolar. Lo hacen trabajando, pero también cuestionando y dinamizando las organizaciones, viejas o nuevas, en las que se insertan.

Algunas organizaciones están exclusivamente compuestas por jóvenes, como es el caso del Club Defensores del Chaco, de Moreno, que transformó la geografía y la vida de su barrio y cuyos miembros y dirigentes no pasan los 28 años. Otras son más heterogéneas en su composición, y nuclea a personas de edades y experiencias diversas. Podemos preguntarnos qué personas adultas participan con ellos, en ese compartir

sin prejuicios que sella su compromiso, más allá de contradicciones y de momentos de desaliento. El abanico es, lógicamente, muy amplio. Pero quiero llevar la atención especialmente a los educadores.

Muchos docentes han compartido este camino. Muchos han sido los que confiaron inicialmente en ellos, los que supieron escuchar, los que sugirieron o desafiaron a chicas y chicos. Y hay escuelas que desarrollaron un ambiente propicio para que crecieran estas iniciativas. Aún en medio del contexto desalentador, las experiencias de numerosas instituciones constituyen un testimonio inapelable del compromiso de directivos y docentes, caminando junto con los jóvenes, construyendo algo diferente.

En los años 2000 y 2001 el Ministerio de Educación recibió más de 6000 propuestas en sendos concursos de proyectos de escuelas "solidarias". Así pudieron adquirir algún reconocimiento los alumnos de una escuela técnica de Mendoza, que fabrican sillas de ruedas y los que mantienen una radio comunitaria en Santa Cruz. O los chicos y chicas del humilde barrio "34 hectáreas" de San Carlos de Bariloche, que asisten regularmente a los abuelos solitarios del vecindario porque descubrieron que, en su contexto, eran los más "pobres entre los pobres".

La mayoría de los proyectos presentados incorporaron la acción solidaria como parte de la estructura curricular, de manera que la solidaridad se proyectó desde los aprendizajes y enriqueció el desarrollo de los temas y la motivación. Los resultados se han observado en uno o dos años, como la escuela Ramón Lista, del Chaco, que revirtió la deserción del 40% y hoy no tiene vacantes. Sus proyectos solidarios son protagonizados por los alumnos, incluso uno de los más destacables: un jardín maternal para madres-alumnas, ideado por las mismas chicas.

A partir de lo que señalamos, podemos acordar que hablar de la juventud es hablar de educación. Esa educación empecinada que, en medio de un sistema en crisis, los docentes se empeñan en dignificar.

Tal vez estas circunstancias son conocidas, pero no está de más recordarlas. ¿Dónde están los jóvenes? Los jóvenes están allí, cerca nuestro. Son los que reclaman, pero también los que pueden comprometer su vida hasta lo sublime. A veces no los escuchamos, pero es indudable que tienen algo para decir.

* Profesor y Licenciado en Historia por la Universidad Nacional del Sur. Master en Ciencias Sociales por FLACSO. Trabaja en educación formal como docente de nivel medio y universitario. También se desempeña en el área de educación no formal. Trabajó en el programa «Escuela y Comunidad» del Ministerio de Educación de la Nación.

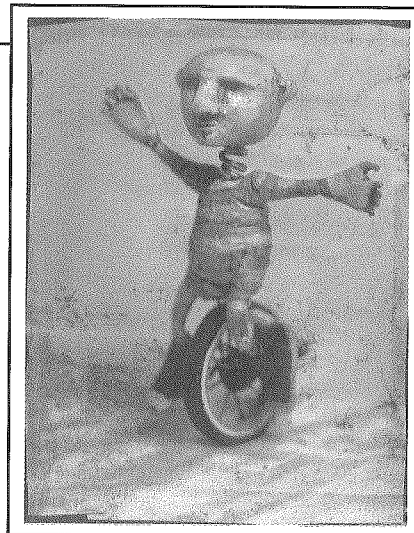
Una interpretación contemporánea del ocio productivo

EL TRABAJO GRATIS EN LAS

“HISTORIAS DEL AGUSTINO”

Por Dr. Gustavo Cirigliano *

Tal como sucede en repetidas oportunidades en el trabajo docente cotidiano, durante aquellos momentos en que un maestro aporta su experiencia personal al alumnado, la nota intenta explicar uno de los fenómenos más paradójicos de las sociedades modernas, basado en la consideración del tiempo libre como tiempo lucrativo. A través de un ejemplo de la realidad inmediata, el profesor Agustino deja ver de qué manera hasta los rituales más simples para la sobrevivencia del hombre en la ciudad implican un cálculo planificado para solapar productividad por tarea mecanizada.



Si mal no recuerdo, fue por la década del '70 que Iván Illich utilizó la distinción entre economía oculta o en negro y economía de sombra. Lo que nos consiente a derivar una reflexión sobre trabajo-oculto y trabajo-sombra. (¿Qué son y cuál es la diferencia? preguntó Patrio en la reunión semanal del grupo del Agustino a lo que este respondió): Apelo a mi memoria y quizá no retenga adecuadamente la correcta diferencia pero sería algo así: Illich consideraba trabajo-sombra toda la tarea que realizaba la mujer en su casa, trabajo no reconocido como tal y al que por tanto no le corresponde ni percibe salario. Pero ese trabajo femenino no remunerado hace posible que el marido pueda trabajar y ganar un salario fuera de la casa, en la fábrica, en el taller, etc. En suma, alguien realiza una tarea que no se considera trabajo pero que facilita que otro pueda tener un trabajo asalariado. (¿Y el “oculto”?, inquirió Daniel). Ambos (anticipa el Agustino) son trabajo gratis.

1. En el almacén

El “oculto” es mejor verlo con un ejemplo. Que va a ser un poco largo. Tengan paciencia (pidió). Yo me acuerdo cómo actuaba, hace 50 años y aún menos, el almacenero del barrio. Acostumbraba a pasar por la casa de sus clientes para anotar la lista de pedidos. Retornaba luego, él o su dependiente, con la canasta y la mercadería, la entraba y depositaba en la cocina, ayudaba a sacar y aún distribuir las compras. La señora le firmaba la libreta de tapas de hule negro donde constaba la compra. Libreta que fue el antepasado de la tarjeta de crédito y que no necesitó de ninguna organiza-

ción financiera para existir. Y el almacenero, don José, luego de preguntar por la salud de los chicos, retornaba a su negocio. Una variante: si el cliente lo tenía, recogía el pedido por un nada sofisticado teléfono.

Algunos recordarán esa escena familiar, otros la imaginarán. Podríamos agregar situaciones similares: el lechero que cada mañana dejaba junto a la puerta leche, manteca, crema. O el panadero o el hielero o el carnicero. (¿A qué viene esta lejana historia? ¿Por qué nos cuenta esto? ¿Pura nostalgia? El pasado no vuelve ni se recupera, precavía Adriana). De acuerdo con que eso es del pasado y que no se ve cómo podría volver, pero yo pretendo señalar otra cosa. Y espero lograrlo.

Ahora entremos en algún supermercado de los que exhibiendo un sospechoso tufillo a abundancia festiva con alegría de plástico se han difundido por influencia norteamericana y también europea y a los que cabe incluir dentro de una suerte de filosofía engañadora y cuasi paranoica del “hágalo Ud. mismo”. (Las palabras del Agustino traslucían una clara intención).

Veamos la secuencia de compra que ocurre en ese antro de felicidad simulada. Ud. empieza sacando su auto del garaje y poniéndolo al servicio de la compra; “su” auto, en el que Ud. va a trasladarse y luego cargará y traerá lo que compre. Reemplaza, de algún modo, la canasta del almacenero. Pero ahora Ud. será su propio almacenero.

2. En el supermercado

Ud. penetra en el supermercado estacionando Ud. mismo su auto. Ingresamos en el santuario y ha de ocuparse

de la canasta substituta que es el "changuito". Ud. elige la mercadería, Ud. la toma y para ello recorre, revisa, separa, se estira, se agacha, sostiene, despeja y la deposita en el changuito. Ud. busca y elige la verdura y la fruta, la coloca en bolsas de plástico que Ud. mismo cortó, las cierra y las lleva a pesar. El pesaje significa que Ud. saca las bolsas del changuito, las deposita sobre un sector y seguidamente las recoge por otro, volviéndolas a colocar de a una en el bendito changuito. Estos ejercicios pueden -sin tomar en cuenta su edad y sus posibles dolencias- haberle exigido maniobrar numerosos kilos. "Hágalo Ud. mismo".

Sigue en su recorrida, soportando una música trivial y una propaganda abusadora que no le interesa. Aunque se supone que la música es para su deleite. Ahora pasa Ud. a cargar quesos, leches, vinos, aceites; ponga Ud. lo que quiera en la enumeración. Para no ser reiterativos, demos por llenado el artefacto que Ud. arrastra y que en ocasiones se resiste, por el peso, a ser llevado y Ud. llega finalmente a la caja donde vuelve a sacar todo lo adquirido y lo coloca sobre una cinta -que a veces no funciona por lo que Ud. deberá ir empujando manualmente la mercadería- para que se le facture. Entrega su tarjeta, sus billetes o lo que sea. Nadie toma en cuenta el tiempo que Ud. regala al hacer la cola antes de llegar a la caja. Alguien para no poner su propio trabajo se apoderó de su tiempo. Si Ud., envía su compra, un/a muchacho/a se hará cargo de recargarla en canastos. Si Ud., en cambio, la lleva consigo tendrá que colocar los artículos en bolsas y llevarlo a su, repito "su", auto. Ud. se dirige al estacionamiento, sótano o garaje, Ud. ubica las bolsas en el baúl de su auto. Ud. regresa conduciendo a su casa. Ud. retira las bolsas del baúl, las coloca en el ascensor, las saca del ascensor -quizá en más de un viaje-, las lleva hasta la cocina y luego les dará destino.

Todo ese trabajo que Ud. hizo lo aportó gratis al supermercado. Ud. le ahorró trabajo sin percibir nada por eso. El trabajo oculto rinde un beneficio pero no para el que lo realiza.

Ahora Ud. siente que "hágalo Ud. mismo" quiere decir "trabaje gratis para mí". En suma, (recapitula satisfecho el Agustino) un interesante ejemplo de trabajo oculto. Nadie lo ve como trabajo, ni Ud. que lo está, aun con desgano o bronca, regalando. Ud. trabajó gratis como chofer, como dependiente, como extractor y recolocador de mercadería, como transportador o changador. Además regaló el tiempo muerto en la cola y toleró la tortura supuestamente deleitosa de aguantar una música que no le dejaron elegir y que no le gusta. Asimismo debió esquivar el personal que está limpiando casualmente en el mismo lugar y tiempo en que Ud. anda eligiendo en las góndolas.

3. Tiempos de despojo

Completada la descripción (señaló el Agustino). ¿Qué les parece? (¿Adónde apunta todo este excursus? ¿Qué conclusión pretende Ud. que nosotros alcancemos? reclama Alejandro. Si es que la hay, o ¿acaso se

trata solo de una hábil elaboración o pintoresca elucubración acerca de una situación que no parece se pueda ya cambiar?)

Yo diría: cuidado con el enfoque "hágalo Ud. mismo" (insiste el Agustino), desconfíe del "elija Ud. mismo", defiéndase del autoservice, en tanto disimulan el trabajo que alguien le exige y no le paga. No coopere con el despojo, aportando trabajo gratis. (Agustino, ¿no estará Ud. según su costumbre magnificando la situación y registrando solo lo negativo? pregunta Helba. Ud. suele exagerar, le gusta escandalizar, por eso rebusca cosas raras. El Agustino no replica y agrega:) ¿Cuánto trabajo o tarea adicional que antes no tenía está Ud. incorporando con la computadora? ¿O con su auto? Otro ejemplo de trabajo gratis ocurre en alguna operatoria de los bancos. Ud. es invitado a realizar, telefónicamente, o por e-mail o Internet o por terminales, depósitos, transferencias entre cuentas, saldos, movimientos habidos, extracciones, consultas, pago de servicios y otras operaciones. (Pausa. Y Jorge observa: Ud. no le tiene simpatía a los bancos).

Creo que hay que estar alerta. Vivimos en tiempos del despojo. Devaluar reduciendo el salario es despojo. Los bancos que no devuelven a los ahorristas el dinero producto de su trabajo o de su inversión despojan. Un capitalismo de rapiña merodea buscando atrapar más billetes fruto del trabajo ajeno. Alguien se está quedando con todo. Por eso es bueno empezar desde el principio revisando la vinculación entre trabajo y salario. Que fue lo que quiso mostrar la exposición de hoy: que hay alguien para el que trabajamos gratis. Y solo trabajan gratis los esclavos. Quien se queda con nuestro trabajo nos esclaviza. Aunque tome la forma inocente, liviana y atractiva de un supermercado o nos seduzca con la supuesta eficiencia y seriedad bancaria. (Todo esto huele a una suerte de "manifiesto", apunta Helba ante la prédica del Agustino).

Ahora quiero llegar a la sustancia de mi pensamiento (el Agustino buscaba la conclusión y sentenciaba con evidente convicción): Todo ese trabajo "oculto", que Ud. hace gratis, anteriormente era realizado por personas que ya no tienen trabajo. Cien almacenes cerraron cuando se instaló el hipermercado en las cercanías y centenares perdieron su empleo. A Ud. le consta que donde había en su banco seis empleados hoy quedan dos. El trabajo suyo gratis quitó trabajo. Si nosotros desistiéramos de hacer trabajo gratis habría miles de puestos para otros trabajadores hoy desocupados. De otro modo: mientras Ud. se deja explotar con su gratuidad alguien se quedó sin empleo. Esto es lo que quería señalar. Toca a Uds. discutirlo. (Y nos dejó pensando).

* Gustavo F. J. Cirigliano es Doctor en Filosofía y Letras (UBA, 1959). Miembro de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (1996-00).

Es autor de Filosofía de la Educación (1967), Educación y Política (1969), La Educación Abierta (1983), Educación y país (1988) y Porque preciso luz para seguir (1995).

*Una interpretación comunicacional
de los últimos veinticinco años de historia nacional*

EL DISCURSO PÚBLICO

EN LA ARGENTINA, 1976-2002

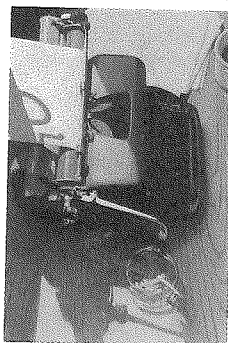
Por Dr. Armando Poratti *

En el siglo V a. C. el sofista Gorgias enunciaba tres tesis, al parecer paradójicas: nada es; si algo es no puede ser pensado; si algo fuera y pudiera ser pensado no podría ser comunicado. Esto no significa la inexistencia del mundo, sino su ausencia de densidad y de coherencia ontológica. La realidad, sin consistencia, no puede ser pensada, no puede ser dicha. ¿No hay salida? En todo caso la realidad, que no es racional, produce efectos. En uno de sus discursos conservados, el *Elogio de Helena*, el sofista sostiene que Helena no fue culpable de lo que hizo; lo hizo por una imposición: a) de los dioses y el destino; b) de la violencia; c) del *lógos*, el discurso, la fuerza de la palabra; d) del amor. Punto y seguido. El tema de mi intervención es el discurso público en la Argentina entre 1976 y 2002. "Público" alude a la capacidad de una comunidad para decir lo que es y lo que quiere, y por lo tanto para expresar la esfera del poder. Esta capacidad, cuando es efectiva, crea una esfera de soberanía discursiva.

Ser y querer ser, en una comunidad, se traducen como sedimentación y proyecto, que la hacen *histórica*. La Argentina -esto es, América- originariamente moderna, ha tenido una primacía del *proyecto*. Todo esto se dice con aquello que el pensamiento postmoderno descalificó o cerró bajo el rótulo de "grandes relatos" y que tienen que ver con esa *soberanía discursiva*. Esto supone también un sujeto.

Ha habido relatos en la historia argentina, sucesivos o conflictivos. No entramos a enumerarlos. Esta *historia* argentina -la historia *histórica*, propiamente dicha- se cierra con el último gran relato, protagonizado por la generación del '70, y que tiene como culminación y referencias simbólicas el retorno y luego la muerte del general Perón.

A partir de allí se da, no el fin de la historia, en el sentido del mamarracho de Fukuyama, sino una quiebra de la historia y un proceso de *deliberada* deconstrucción del sujeto. "Deconstrucción" es otra de las palabras que



Partiendo de una interesante transposición de la epopeya homérica como gran relato, a los últimos veinte años de historia argentina, el autor indaga sobre las políticas de planificación de la comunicación llevadas a cabo durante la dictadura militar local hasta la actualidad. Recurriendo al desmenuzamiento del significado de términos que en el presente regulan la mayoría de los actos del hombre moderno palabra, verdad, poder- el autor sugiere que, para el caso nacional, la ausencia de un Estado que arbitre sobre un discurso público reglado trae como inevitable consecuencia el vaciamiento del poder nacional, entendido como red que autoriza ciertos trayectos simbólicos y obstaculiza otros.

tenía curso contemporáneamente en la filosofía europea, pero que aquí mostró su siniestra facticidad. En los hechos, fue (y es) un fenómeno signado por la conjunción de liberalismo económico, dependencia política y terrorismo de estado. Aunque hubo ensayos anteriores, el intento definitivo y exitoso fue, como sabemos, el golpe del '76.

Y aquí aparece en nuestro cuento Helena, la Helena de Gorgias. Porque, como acabamos de decir, hay un sujeto del relato, que lo dice y que se dice en él. Pero si el relato es hecho abortar y el sujeto deconstruido, ¿quién está ahí para decir o para escuchar? En el arco entre el '76 y el 2002, partimos del "pueblo", que discursivamente era emisor, pasamos, por "la gente", instancia neutra y más bien receptora, y en estos días estamos escuchando "la población", palabra que, como sabemos, es de uso propio en los comunicados de las fuerzas de ocupación y designa a un puro receptor, pasivo y obediente.

Y en este tránsito se constituye Helena. ¿Por qué? Como sabemos -y Gorgias subraya- Helena es la ambigüedad entre la culpa y la inocencia. Por eso, como vio Isócrates, su elogio equivale a su apología, a un discurso de defensa. Y esta defensa consiste en mostrar que hizo lo que hizo porque no podía obrar de otra manera, doblegada por la violencia o la persuasión. Pero lo hizo. ¿Inocente o culpable? La sociedad argentina, y sus distintos componentes, jugaron con toda esta ambigüedad. Progresivamente se fue convirtiendo en una Helena subyugada de varias formas, y entonces inocente. ¿O no?

Si dejamos de lado la fuerza de los dioses o del destino, la primera causa de disculpa, en el discurso, es la violencia. En la Argentina esto fue obviamente verdadero: hizo falta una violencia horrorosa para quebrar el sujeto. Y también es verdad que una parte aceptó la violencia y hasta gozó con ella.

El emisor explícito del discurso público, histórica y políticamente gestado, que normalmente es la dirigencia social, quedó borrado con la aniquilación por exilio o desaparición. El discurso público se redujo obviamente al discurso oficial. Este, más que en una discursividad extendida, se expresaba en *slogans*: "El silencio es salud", "Los argentinos somos derechos y humanos". Por supuesto, del lado de la sociedad había un silencio forzoso. Esta preferencia por los *slogans* no indica un uso del lenguaje publicitario. Esas frases eran marcas que no disimulaban su contenido amenazante: todo lo contrario de la seducción de la publicidad.

Una muy fuerte constitución histórica y política había llevado al conjunto de la sociedad argentina a ser refractaria al manejo mediático. Para que pudiera ser perforada por la publicidad era necesaria la deconstrucción

del sujeto, esto es, la labor previa del terrorismo de estado. El no recordado *slogan* del Ministerio de Economía de Martínez de Hoz estaba preñado de futuro: "Hacia un cambio de mentalidad".

La historia tiene el lenguaje del querer ser. La dictadura implantó un substancialismo indigente que balbuceó el siniestro "ser nacional" (que como sabemos, no expresó sino la subordinación a los intereses estadounidenses). Al burdo discurso del "ser" no es casual que siguiera una relación nueva entre el discurso y la realidad, que se iba a inclinar, parmenídea y gorgianamente, sobre el eje de la apariencia.

Cuando la sociedad recupera la voz, Helena sin darse cuenta había entrado en la posmodernidad.

Volvemos a Gorgias. Nada existe, nada es; aun si fuera, no podría ser pensado y no podría ser dicho. ¿Entonces no se puede hablar? Justamente, solo se puede hablar. Gorgias no enseña la *areté*, sino que forma rétores. Porque, al no haber verdad, hay una autonomía de la palabra persuasiva, puesto que verosímil.

No hay verdad. Entonces la palabra ya no tiene que ser responsable de una verdad del mundo o fiel a un pensamiento. El mundo es reconstruido por la palabra persuasiva y por ello potente. La palabra se vuelve poder, puro poder, que se fundamenta a sí mismo en el éxito de la persuasión. El *Helena* se explaya sobre el discurso, *lógos*, que es el gran poderoso, el gran dinasta; que nos hace ver, creer y desear lo que quiere. Actúa como un *phármakon*, «droga» en el triple sentido de medicina, veneno y alucinógeno.

La antigua potencia retórica está desplegada hoy en el sistema mediático. En la siguiente etapa asistimos por primera vez en la Argentina, no ya a la propaganda, sino a la construcción mediática de la política y de lo público. El acontecimiento que abre la era fue la campaña de Alfonsín, a la que un Mariano Grondona por entonces director de *Visión* calificaba de «científica». Se abrió la época de la «patria semiológica», con asesores que no eran economistas sino semiólogos, como Eliseo Verón; y esto no era exclusividad del gobierno radical sino -en menor medida- de los sectores de oposición como Cafiero.

Pero, aun en los ochenta, la hiperrealidad era posible solo en lo que todavía era el interior uterino del capitalismo postindustrial del Primer Mundo. Aquí había la sospecha vehemente de que la realidad continuaba. Sin embargo, la hiperrealidad no fue barrida por la realidad, sino por la hiperinflación.

Esto fue un segundo paso muy grande en el desvelamiento del poder real, y llevó también a un creciente agotamiento discursivo. Hasta allí, el discurso político -oficialista u opositor-, que giraba en torno a la clave socialdemócrata puesta por la presidencia

Alfonsín, nos había enmascarado la revolución conservadora que en el mundo estaba en su apogeo, y el pasaje a la era menemista fue un sinceramiento retrasado y brutal.

Hubo un fin del discurso público en tanto discurso político. Lo público se privatizó, el discurso público se volvió privatista, los medios fueron privatizados. En una sociedad ya irreversiblemente mediatizada, el emisor privilegiado pasaba por ellos. En esta etapa, ese emisor paradigmático se encarnó en Bernardo Neustadt. La hiperrealidad, que había sido imperfecta, llega en esta época a su culminación obscena. Invulnerable al discurso crítico, pues la obscenidad no deja lugar para la sospecha: por detrás de lo obsceno no se oculta nada.¹ El poder -al menos los círculos más próximos del poder económico, que entonces triunfaban- no se disimulaba ni se justificaba, sino que se exhibía. La gran burbuja de la fiesta mediática substituyó bastante eficazmente a la realidad, que empieza a volverse una abstracción pálida y aparece como índices de desocupación, de pobreza creciente, etc., en otro plano, completamente abstracto: cifras, no algo presente ni visible.

Helena, sin duda, es seducida. ¿Qué la seduce? No la palabra, ni siquiera la imagen. Si seguimos el discurso de Gorgias, debería haber sido seducida por *éros*, por el amor. Eros es una instancia prelógica, prediscursiva. La Helena de Gorgias mira el hermoso cuerpo de Paris y no puede evitar la coerción que le impone la vista. Nuestra Helena no se enamora de Paris. Se deja seducir por un villano de bigotito, que le compra vestidos y la lleva a pasear y le hace promesas. Por él abandona, no a un marido, que a lo mejor no tiene. Esta Helena no tiene un Menelao para hacerlo cornudo, pero tiene familia: padres viejos, hermanos menores, en lucha con la miseria. Helena, como en el tango, se va con el seductor y se olvida de ellos.

Si la historia se da como tragedia y luego como comedia, también hay veces en que se da como comedia y luego como comedia. Si tuvimos la hiperrealidad imperfecta, mentirosa, y la hiperrealidad obscena, luego vino un *mix* de las dos, una combinación de hipocresía y obscenidad. Esto parece contradictorio (la hipocresía es por definición disimulo), pero en la segunda etapa Menem, el creciente discurso opositor logró una hipocresía obscena, una hipocresía que no se disimulaba como tal, al instalar el discurso de la moralina. El emisor referencial deja de ser Bernardo, ahora es el turno de Mariano.

Helena, que ha engordado, cuyos ojitos se han vuelto codiciosos, ya había aprendido de la vida. Quería dejar al fiolo y convertirse en una señora. Cambió de pilchas y se puso a hablar de moral y buenas costumbres, y

enganchó un marido fino. Pobre Helena, no le fue bien. El discurso público dio una última vuelta de tuerca perversa y se cerró sobre sí mismo: la hiperrealidad se expone como tal y deja afuera a la realidad en forma manifiesta. La culminación de esta etapa fue la campaña del '99, que estuvo explícitamente constituida por la publicidad, que era ella misma su propio contenido. La publicidad política hablaba solo de sí misma y lo mostraba. Los asesores de campaña estaban a la vista. Los *spot* como tales eran los únicos hechos políticos, y eran comentados en consecuencia, etc. Por esta vía no se podía ir más lejos. El «aburrido» fue posiblemente la última *performance* discursiva. Después, silencio.

Pero falta el final, como sabemos. En un momento, y frente a daños nada discursivos y muy sensibles, hay una reacción. Helena se despierta de su engaño, o tal vez esta no es Helena. Nunca sabemos dónde está o cómo está Helena, la culpable-inocente engañada, ambigua por definición. El hecho es que la sociedad recupera la voz.

¿Y del otro lado? Del otro lado ya han caído el discurso, la obscenidad, la moralina: no hay nada. Pero no hay vacío, porque no puede haberlo. Al final, un final que llega hasta ahora, se da la obscenidad más grande: el poder -no los círculos más o menos cercanos- el poder de veras se pone a hablar.

El poder opera, entre otras cosas, mediante discursos, pero no es discursivo. Sí tiene un lenguaje operativo: consigo mismo delibera, y hacia el exterior ordena. La medalla discursiva del poder, que en una cara tiene la seducción oratoria de Gorgias, en la otra tiene a Tucídides. El vaciamiento de poder nacional determina hoy, en el Estado, la ausencia lisa y llana de discurso público argentino. No queda ningún espacio para algún resto de soberanía discursiva. Solo habla (ordena) el amo, en nuestro propio espacio. Así llegamos a la exasperación de la semana de Anoop Singh.

Y a una inversión del punto de partida: con el Proceso, el estado hablaba en *slogans*, frente a una sociedad muda. Ahora, el estado está mudo y la sociedad -sea un espasmo o no- recupera por un momento el habla. Pero su único logro discursivo, al menos por ahora, es un *slogan*, y un *slogan* formal y negativo: «que se vayan todos».

Hasta aquí hemos llegado, el resto es astrología.

* Investigador Universidad Nacional de Rosario y CONICET

¹ Puede verse el *dossier* sobre «Obscenidad y pensamiento crítico» en *ADEF-Revista de Filosofía*, Buenos Aires, XVI 1, mayo, y 2, noviembre de 2001.

EL TERRESTRE OFICIO DE HABITAR

Del prólogo de Roberto Doberti

El libro que presentamos contiene el conjunto de ponencias expuestas y discutidas durante el año 2001 en Buenos Aires en la Asociación de Filosofía Latinoamericana y Ciencias Sociales, en el marco del Seminario Iberoamericano de Filosofía. La problemática específica sobre la que trabajó, y que más tarde dio origen al título del texto, fue "Habitar la Tierra". Para ser más rigurosos, debemos decir que el libro está constituido por la reelaboración de aquellas ponencias, como fruto de las observaciones y aportes que se fueron planteando.

El tema del habitar fue instalándose en el grupo de manera paulatina, asomándose en el desarrollo de anteriores seminarios, hasta depositarse de manera suave pero exigente en la mesa del diálogo. Obviamente, esto debe entenderse en sentido figurado; ni los escritos producidos o leídos, ni las palabras vertidas o escuchadas, ni lo visualizado o construido en dibujos, imágenes y edificaciones, ni las múltiples actividades cotidianas, decantaron por sí mismos. Fue una inclinación de la mirada, una particular disposición de los modos de reflexión, lo que determinó la agrupación de experiencias que se mostraban aisladas, desconectadas, incrustadas en modalidades de conocimiento y existencia diversificadas y autónomas.

En rigor, lo que primero apareció fue un vacío, una insuficiencia, tal vez una desazón, por la carencia de un carril, de una vía de comprensión.

Posteriormente, la sensibilidad agudizada por esa ausencia fue capaz de captar los múltiples indicios y an-

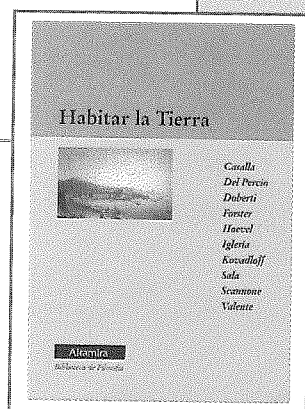
tecedentes que señalan hacia el habitar. Indicios y antecedentes que avizoran en el habitar un núcleo que es necesario reconocer en su integridad, analizar en su compleja composición y abordar con métodos que no opaquen ni distorsionen el campo presentado. Porque en buena medida de eso se trata: de hacer presente lo que había aflorado, en primera instancia, por su ausencia.

La tradicional oposición entre "ausente" y "presente" como las alternativas posibles al "pasar lista" se manifiesta aquí en una versión exacerbada. Se trata no solo de los aportes para que el habitar esté presente, sino de una cuestión previa y más difícil: se trata de los aportes destinados a que el habitar esté incluido en la lista, condición indispensable para que su ausencia o su presencia pueda registrarse.

Estamos tratando acerca de algo —el habitar— que por familiar e inevitable se escabulle permanentemente. Las reflexiones que realizamos intentaron ser un marco para impedir ese escape, ese escamoteo. La tarea no deja de tener su lado controversial: aclarar aquello que no se plantea como oscuro. La consideración teórica del habitar requiere reconocer un campo de ignorancia, exige que aquello que se manifiesta como observación transparente y familiar se haga dudoso, incierto.

Los diferentes enfoques con que se lo aborda aquí convergen en un objetivo: conferirle entidad al habitar, restaurar su condición básica y originante a través del ejercicio de volverlo opaco.

Las acciones que desenfocan al habitar hasta hacerlo



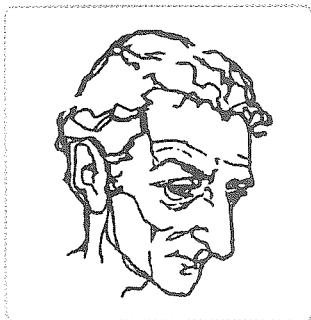
imperceptible despiertan nuestra sospecha; requieren explicación, puesto que el habitar nos atañe y nos importa, lo ejercemos y lo evaluamos, se vincula directamente con nuestros intereses, culpas y anhelos. No creemos que lo estamos desarrollando con plenitud ni con equidad, muchas veces abominamos de las condiciones en que habitamos, muchas veces sentimos agobiante, caótico y hostil el medio que nos circunda, otras pensamos que debiéramos dar razón de las sinrazones que nos albergan y que albergamos. Y con todo parecería que del habitar no podemos o no queremos dar razón integral.

(...) Como es fácil apreciar son muy distintos los ángulos desde los que el habitar es alumbrado en nuestros trabajos. Quizás es consecuencia y demarcación de la importancia o complejidad del campo estudiado, quizás es resultado de las diferentes ubicaciones disciplinares en que nos situamos los autores, para encontrar diferentes enfoques; de cualquier modo el habitar es iluminado desde muy distintos lugares y con diversas calidades de luz. Queda por señalar —como advertencia o como simple instrucción de uso— que cada luz produce una sombra, y también que la sombra no es mera ausencia de claridad sino eficaz constructora de relieves, de calificaciones heterogéneas de la mirada. Como muy bien saben los iluminadores de escenarios, climas y efectos distintos se obtienen acentuando y diluyendo unos u otros focos, por eso este libro será varios libros según el orden y la acogida con que los lectores lo vayan habitando.

Asociación de Filosofía Latinoamericana y Ciencias Sociales:

(Mario Casalla, Enrique Del Percio, Roberto Doberti, Ricardo Forster, Carlos Hoevel, Rafael Iglesia, Santiago Kovadloff, Arturo Sala, Juan Carlos Scannone, Alejandra Valente, *Habitar la Tierra*, Buenos Aires, Altamira, 2002.

AL RESCATE DE LO HISTÓRICO



"No se debe condenar a los historiadores por parciales o tendenciosos. Pero sí, se les debe reclamar que se reconozcan como tales".

Muchos/as hemos experimentado cierta desazón frente a la "desaparición" o "deflación" de los contenidos estrictamente históricos en los procesos de cambio curricular desatados por la transformación educativa de la década del '90. Nos preguntamos el porqué y podemos respondernos desde la ingenuidad o la teoría conspirativa del genio maligno que apuesta a la desmemoria o a la confusión. Tratando de superar este dilema, el SADOP intenta realizar una propuesta formativa que recupere la tradición histórica pero resignificada desde "otras historias".

El propósito de esta iniciativa alberga la intención de mostrar una interpretación diferente de la historiografía tradicional, impartida desde los primeros años de escolaridad y tan signada por el sesgo de la imparcialidad y objetividad. A propósito, y tal como cita el profesor Norberto Galasso en *Corrientes historiográficas en la Argentina*, su primer tomo de la colección "Cuadernos para la Otra Historia", "el estudiante y el ciu-

dadano deben tener bien claro que no hay una historia objetiva y que detrás de cada versión histórica y de cada ideología se encuentran grupos sociales con intereses enfrentados". Ese enfrentamiento por legitimar una versión parcializada de la historia como 'la' historia, ha traído como consecuencia una visión reduccionista a la vez que unívoca de ciertos acontecimientos y actores, estigmatizados o venerados según su funcionalidad a esa adaptación.

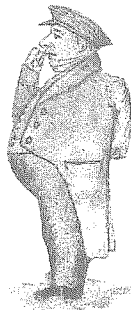
Desde este lugar, la propuesta formativa parte de estos supuestos a todo devenir histórico, los toma como reglas legítimas de lectura, y traza su exégesis a partir de esas valoraciones. Resulta estratégico instalar este tema en un momento crucial de nuestra historia: la necesidad de rescatar acontecimientos, personas y pensamientos del campo nacional y popular que han sido silenciados u olvidados para provocar la discusión sobre el proyecto de país que deseamos.

A partir de este presupuesto plantearemos iniciativas pedagógico-didácticas para poder trabajar en el aula y en la escuela y reflexionaremos sobre las propuestas de cambio curricular implementadas en nuestro país en los últimos diez años.

Con este aporte, el SADOP intenta contribuir a una nueva lectura de la historia, con la certeza de que sus bases deben estar sentadas sobre aquellos hombres/mujeres y gestas que han fijado como objetivo supremo y excluyente el pensamiento arraigado en el campo de lo popular y nacional.

Juan Carlos Jara
Norberto Galasso

**RIVADAVIA,
LAS PROVINCIAS y LA BURGUESIA
COMERCIAL PORTEÑA**



7

Cuadernos para la Otra Historia

*“Queda establecido que ayer y hoy, las luchas sociales y políticas cubren el escenario y evidencian proyectos antagónicos que promueven disgusto o ganan simpatías (...). Por ende, no hay una historia neutra, así como tampoco hay un periodismo objetivo. Solo que se debe reconocer la existencia de diversas interpretaciones, las que a su vez responden a distintas ideologías”. (*Vol. 1, Pág. 5)*

*“La clase dominante impone al resto de la sociedad sus ideas. Especialmente influye en aquellos sectores sociales más ligados a la cultura, como la clase media (...). Una de las características más importantes en la difusión de estas ideas reside en que la clase dominante las ‘baja’ como conocimiento neutro, científico, indiscutible. Y así lo divulgan maestros y profesores, acríticamente. Dicen que esta es la historia de los argentinos. Estos son nuestros próceres. No existe ni otra historia, ni otros próceres. No tiene sentido cuestionar o indagar. La historia mitrista se ofrece como sacralizada”. (*Vol. 1, Pág. 8)*

Norberto Galasso

**De la Historia Oficial
al Revisonismo Rosista**

Corrientes historiográficas en la Argentina

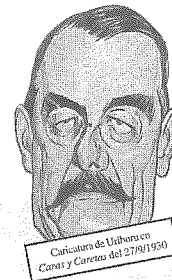


1

Cuadernos para la Otra Historia

Norberto Galasso

**EL GOLPE MILITAR
DEL 6 DE SEPTIEMBRE DE 1930**

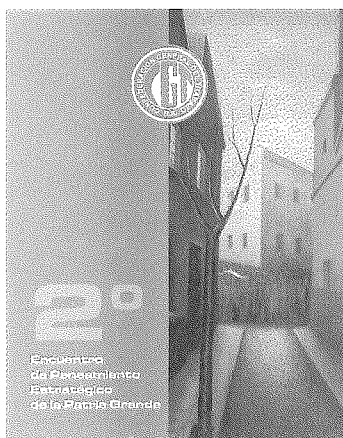


Caricatura de Uriburu en
Cama y Careta del 27/9/1930

19

Cuadernos para la Otra Historia

*Citas extractadas de la colección “Cuadernos para la Otra Historia”

Pensamiento Estratégico de la Patria Grande

“PENSAR TODOS, PENSAR JUNTOS: PENSAR MÁS”

A lo largo de la jornada y media en la que se desarrolló el Segundo Encuentro de Pensamiento Estratégico de la Patria Grande, múltiples personalidades del ámbito sindical, político, económico y cultural que hicieron uso de la palabra demostraron de forma contundente la potencialidad multiplicadora que supone un pensamiento y una acción conjuntos acerca de las problemáticas que atraviesa toda Suramérica. En primer lugar, porque el tratar de vislumbrar codo a codo las soluciones alternativas a la crisis amerita no solo su reconocimiento, sino que también, y lo que es más importante, supone escucharse mutuamente, tomando al otro como espejo, como complemento, que ayuda a duplicar las fuerzas a la vez que refuerza los lazos para hacerse grande frente a coyunturas agudas como las actuales. Igualmente, el compartir experiencias y vivencias fortalece el vínculo social, hecho que permite percibir el presente no ya desde la única (y muchas veces estrecha) mirada del individuo, sino que da lugar a convivir en la crisis, a hacerla común, a colectivizarla.

En segundo término, compartir una jornada y media entre aquellos que uno reconoce como sus propios pares da lugar a un proceso de

homogenización de las capacidades y las voluntades. Esa unión y ese vínculo invaluable tiene como resultado la posibilidad de discernir quiénes son los amigos, los que están de este lado y padecen las mismas preocupaciones y vicisitudes; y quién es el enemigo, el otro extraño, que está más allá de todo interés ligado a lo nacional y popular. Por eso, como bien afirmó el Secretario de Cultura de la CGT que Lucha y Secretario General de SADOP, Horacio Ghilini, “se trata en el fondo de una dura pelea por definir la identidad, de definir quién nos ama y quién nos odia; en definitiva, saber discernir quién nos une y contra quién nos enfrentamos”. Esa coherencia en el pensamiento, entonces, abrirá el campo para ser uniformes también en la acción.

En esta dirección, el jueves 2 y viernes 3 de mayo pasados mostró, en las palabras del pensador Helio Jaguaribe, un pensamiento brasileño en consonancia con el argentino, sobre todo en lo referido a ejes cruciales tales como integración regional, Teoría del Rombo y Mercosur; herramientas vitales todas para interpretar la actualidad como oportunidad histórica para dejar de lado intereses particulares y ver en la Patria Grande la llave de acceso para la recuperación integral de la zona.

Así lo atestiguan las dos grandes gestas independentistas protagonizadas dos siglos atrás por José de San Martín y Simón Bolívar, los dos padres libertadores de Suramérica. Por último, uno de los hechos más positivos que arrojó como balance el Segundo Encuentro es la mirada alentadora que, a pesar del contexto, supieron demostrar todos y cada uno de los oradores allí presentes. De hecho, si bien los diagnósticos fueron arduos, a veces hasta difíciles de escuchar, porque retrataban con dureza la profundidad y la gravedad extrema en la que se encuentra sumida la Argentina en particular y el territorio en general, en todo momento los expositores dejaron ver la posibilidad de una salida en clave esperanzadora. Encrucijada histórica, compromiso crucial y voluntad de cambio hacia un futuro cercano serán, pues, los instrumentos indispensables para desandar el camino impuesto por una cultura basada en lo foráneo y retomar los cauces imaginados por los grandes próceres que, también con su pensamiento y acción, supieron hacer de esta tierra un lugar con nombre y apellido: la Patria Grande. La publicación que llevó a cabo la CGT acerca de esta jornada y media se impone como fiel testimonio de ello.

Mes de la Dignidad Docente

FORO EN DEFENSA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA: TRES JORNADAS DE PENSAMIENTO Y PROPUESTAS

Desde el 5 de septiembre hasta el 5 de octubre el SADOP se propuso, entre otras acciones celebrar el Mes de la Dignidad Docente con la conformación de tres mesas estructuradas sobre problemáticas que atraviesa el sector. Además, cada una de las ponencias sirvió también para conocer los aportes y diagnósticos que desde el ámbito pedagógico, sindical, político, historiográfico y eclesialístico pudieron realizar las voces especializadas. Y, en especial, advertir la mirada estratégica y conjunta requerida en la presente coyuntura.



de izq. a der.: Fermín Chávez, Osvaldo Guglielmino y Horacio Ghilini

Foro I: Tres educadores, tres ideas, tres experiencias para aprender

Nombre: "Proyecto de Nación y Educación"

Lugar: Confederación de Educadores Argentinos (CEA)

Fecha: 12 de septiembre

Participantes:

Prof. Fermín Chávez (Historiador)

Prof. Osvaldo Guglielmino (Escritor y docente platense)

Prof. Gustavo Cirigliano (Pedagogo)

Prof. Horacio Ghilini (Secretario General de SADOP y Secretario de Cultura de la CGT que Lucha)

Sinopsis: La mesa estructurada en torno a la problemática "Proyecto de Nación y Educación" reunió a tres grandes pensadores de la cultura nacional que, además de reflexionar acerca de la temática pedagógica, abordaron los principales ejes históricos, sociales y políticos que afectan la coyuntura por la que en la actualidad atraviesa el país, sin dejar de remitirla a los contextos socio-históricos de su formación. Y lo hicieron con una claridad y lucidez dignas de quien piensa la Argentina desde un espacio verdaderamente nacional y popular.

Foro II: El país y su política educativa, dos problemáticas complementarias

Nombre: "Proyecto de Nación y Libertad de Enseñanza"

Lugar: Confederación de Educadores Argentinos (CEA)

Fecha: 24 de septiembre

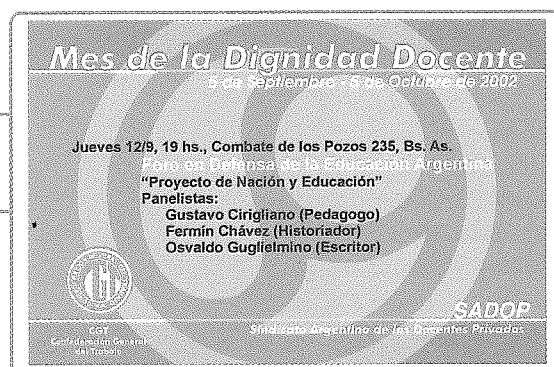
Participantes:

Dr. Sergio Palacio (Secretario del Consejo Federal de Educación)

Prof. Horacio Ghilini (Secretario General de SADOP y Secretario de Cultura de la CGT que Lucha)

Monseñor Mario Maulión (Presidente de la Comisión de Educación de la CEA)

Sinopsis: Para esta nueva ocasión, se pusieron sobre la mesa los ejes temáticos que se entrecruzan al momento de pensar la ligazón entre un planeamiento pedagógico y un pensamiento estratégico de país. Los tres expositores, desde sus respectivas disciplinas, remarcaron la indeleble unidad que debe existir entre una y otra esfera. De ahí que el "Proyecto de Nación y Libertad de Enseñanza" deberá posicionarse como la principal preocupación para la agenda de cualquier precandidato presidencial en las próximas elecciones.



Foro III: Un cierre pensado sobre la base de la unidad

Nombre: "Proyecto de Nación y los Docentes"

Lugar: Confederación de Educadores Argentinos (CEA)

Fecha: 4 de octubre

Participantes:

Jorge Martín (Presidente de la Federación de Educadores Bonaerenses)

Daniel Ricci (CONADU)

Pedro Bayúgar (Secretario General Adjunto SADOP)

Sinopsis: La última mesa que le puso punto final a los tres foros en defensa de la educación argentina logró reunir a diversos representantes del espectro sindical y ministerial en una firme intención de reflexionar sobre la problemática educativa desde el consenso y la pluralidad de voces. Sobre todas las cosas, la coronación de esos treinta días hizo especial hincapié en la importancia estratégica de la mirada mancomunada y en bloque para buscarle salidas alternativas a la crisis por la que atraviesa el sector. De allí que la presente coyuntura nacional demande de forma imperiosa la unión del pensamiento y la acción políticas para hallar en conjunto una señal positiva frente al mar de incertidumbres que cruzan hoy el horizonte argentino. En el caso de la educación, la última de las mesas priorizó, por sobre todas las cosas, la unidad gremial docente para alcanzar ese objetivo.

PRESUPUESTO NACIONAL 2003 Y FONID

Al cierre de esta edición de LA TIZA, el Congreso Nacional se aprestaba a tratar el presupuesto nacional 2003 en el que NO ESTÁ INCLUIDA la financiación necesaria para afrontar los pagos correspondientes al FONID (Fondo Nacional de Incentivo Docente).

Es importante que los trabajadores de la educación tengamos una clara idea del estado de situación del FONID:

1. Deuda por docente

-1er. semestre 2001	:\$ 120. (dos cuotas)
-2do. Semestre 2001	:\$ 360. (seis cuotas) (no se pagó nada)
-2002	:\$ 720. (doce cuotas) (no se pagó nada)
-Total	:\$ 1.200.

2. Deuda con los docentes

-1er. semestre 2001	:\$ 114 millones
-2do. Semestre 2001	:\$ 216 millones
-2002	:\$ 700 millones
-Total	:\$ 1030 millones

3. Previsión 2003

	:\$ 700 millones
-Total	:\$ 1720 millones

Por lo tanto, a cada uno de los docentes del país se nos adeuda en concepto de FONID la suma de \$ 1200 a diciembre de 2002. No existe una previsión ni para afrontar la deuda ni, obviamente, para pagar 2003. Esta situación plantea a las claras las serias dificultades de financiamiento que tiene el gobierno nacional para hacer frente a los

compromisos oportunamente contraídos con el sector, más aún teniendo en cuenta la enorme disparidad que ofrece el mapa salarial de la docencia en nuestro país, como lo demuestra la documentación que se acompaña.

A pesar de que las actas suscriptas en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación dispusieron que los pagos del FONID debían ser abonados en pesos ya que son remitidos en dicha moneda, existen varias jurisdicciones que haciendo caso omiso lo hacen en bonos provinciales.

A estos hechos de carácter común con los docentes estatales se agrega la situación particular del sector privado, donde, a pesar de los fallos judiciales favorables, existe una clara discriminación con un sinnúmero de docentes privados que no cobran el FONID o lo reciben parcialmente en la proporción de la subvención estatal a la escuela.

El trasfondo de este proceso no reside con exclusividad en la actual gestión de gobierno. Responde al desfinanciamiento estructural del sistema educativo y a la falta de cumplimiento de lo prescripto por el artículo 60 de la Ley Federal de Educación.

Cuando denunciemos la falta de inversión en educación nos referimos a los salarios docentes, en primer lugar porque entendemos que para ubicar adecuadamente la cuestión es imprescindible empezar por devolver la dignidad al docente y valorar la enorme tarea que la sociedad le demanda.

Sin embargo, no lo agotamos allí.

No hay plata para la educación cuando no se mejora ni se amplía la infraestructura escolar, no se construyen escuelas, no se prevén los costos de la transformación

educativa, no se invierte en tecnología ni en libros ni en material didáctico. No hay fondos suficientes para comedores escolares ni para becas.

La lucha gremial apunta a modificar el Presupuesto 2003 buscando lograr la inclusión de los fondos necesarios para enfrentar la deuda del FONID y el pago del año 2003 como así también de los planes sociales indispensables que el gobierno nacional debe garantizar para solucionar los desequilibrios.

Esta lucha es importante pero incompleta.

Los docentes exigimos un modelo distinto donde el PROYECTO DE NACIÓN nos permita diseñar un plan de educación popular como camino para incluir a los excluidos y lograr más y mejores niveles de calidad integral de la educación. La pelea por el presupuesto debe encuadrarse en la lucha por otro presupuesto que abandone la idea de emparchar y la reemplace por el criterio de desarrollo humano.

En lo atinente al presupuesto 2003 el SADOP está impulsando en ambas Cámaras del Congreso Nacional un proyecto de ley que garantice el pago del FONID y, en lo general, otro proyecto de ley que propicia asumir la reciente resolución del Consejo Federal instando al cumplimiento del artículo 60 de la Ley Federal de Educación.

Mientras los docentes estamos llegando al final de la actividad de este año escolar, se está discutiendo como será la inversión educativa para el año próximo.

Cuando se inicie el año escolar 2003, los docentes tomaremos las medidas para enfrentar lo que otros deciden, en legítima defensa de nuestros derechos y del sagrado derecho a la educación de nuestro pueblo.

DOSSIER ESPECIAL: Negociación Colectiva - \$ 100 - Consejo Gremial

Por Secretaría Gremial-Asesoría Jurídica SADOP

Introducción

SADOP y el Consejo Gremial de Enseñanza Privada

Índice dossier

Introducción

Fallo contra la homologación CGE

Acción declarativa contra el CGEP

Resolución 175

Dictamen

Sentencia

Acción de amparo contra la Res.

1884/2000 del CGEP

El Consejo Gremial de Enseñanza Privada es un organismo dependiente del Ministerio de Educación que fue creado en el año 1947 por la Ley 13.047, correspondiente al Estatuto para el Personal Docente de Establecimientos de Enseñanza. Se encuentra integrado por cuatro representantes del Ministerio de Educación; dos representantes del Ministerio de Trabajo; tres representantes de los empleadores; y tres representantes de los trabajadores, uno por los profesores, uno por los maestros y otro por el personal no docente.

Con la transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias, la competencia reglamentaria actual del Consejo Gremial ha quedado muy restringida ya que actualmente los establecimientos se encuentran en la jurisdicción territorial de las provincias, por cumplimiento de la Ley 24.049.

No obstante la restricción de su competencia, el Consejo Gremial en innumerables ocasiones ha excedido sus facultades actuando en claro perjuicio de los docentes privados. Veamos:

Ha homologado numerosos acuerdos individuales y plurindividuales de trabajadores docentes privados con sus empleadores, sumamente perjudiciales para los docentes y sin asistencia letrada ni sindical.

Estos acuerdos eran relativos a rebajas masivas de salarios, quitas sustanciales en indemnizaciones por despido, pérdidas de horas cátedras, ejercicio irregular del ius variandi, etc.

Ante la manifiesta ilegitimidad del accionar del Consejo Gremial, el SADOP en representación de los intereses de todos

El categórico documento sirve para comprender la decisión del SADOP de su alejamiento del CGEP, considerado como organismo que no solo había dejado ya de ser representativo de los intereses de los docentes privados, sino que además había demostrado en repetidas oportunidades un proceder ilegítimo e infundado respecto a temas jurídico-laborales de crucial importancia para el sector.

los trabajadores docentes privados del país, acudió a la Justicia. (En nota aparte se explica en detalle lo resuelto por la justicia respecto de esta acción)

En otra extralimitación de sus funciones dictó el 25/09/02 la Resolución N° 1884, que pretendió legalizar el incumplimiento de los empleadores de la enseñanza privada de su obligación de abonar la suma de los \$100 mensuales a los docentes privados, legalmente establecido.

Ante este nuevo accionar claramente ilegítimo del Consejo Gremial de Enseñanza Privada, el SADOP interpuso contra la Resolución del Consejo Gremial N° 1884/02 del 25/9/02 ante la Justicia una Acción de Amparo solicitando también una medida cautelar de no innovar para que el Consejo Gremial se abstenga de aplicar la recurrida Resolución a todos los docentes privados. (En nota aparte se explica en detalle lo resuelto por la justicia respecto de esta acción)

El Consejo Gremial de Enseñanza Privada y Negociación Colectiva

Es importante destacar que del análisis de las normas aplicables, son varias las diferencias que existen entre la Comisión Negociadora del Ministerio de Trabajo y el Consejo Gremial, veamos:

El Consejo Gremial de Enseñanza Privada es un órgano tripartito, creado por la Ley 13.047 del año 1947, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, integrado por representantes del Estado Nacional, de los empleadores y del personal docente y no docente. Las Comisiones Negociadoras nacen con la ley 14.250 del año 1953 cuya normativa se aplica a toda negociación colectiva.

La Comisión Negociadora se conforma con los representantes de los empleadores y con los representantes de los trabajadores del sector, en el caso con los representantes de los docentes privados y quedan excluidos los representantes de los trabajadores no docentes.

El Estado no integra la Comisión Negociadora sino que su misión a través del Ministerio de Trabajo de la Nación se limita a promover la negociación, acercar a las partes cuando existan diferencias y en su momento a homologar el convenio colectivo que las partes acuerdan

Las resoluciones del Consejo Gremial son tomadas por el voto individual de sus integrantes y por simple mayoría. No existe negociación y su consecuencia son resoluciones sustentadas en mayorías circunstanciales que se imponen.

Las Comisiones Negociadoras arriban a acuerdos sobre los distintos temas planteados, especialmente sobre condiciones y medio ambiente de trabajo a través del intercambio entre las partes, la negociación y la concertación. El Consejo Gremial no tiene facultad para homologar acuerdos, sino que su capacidad instituida por la Ley es solo resolutoria.

Los acuerdos arribados por las Comisiones Negociadoras se convierten en convenios, los cuales al ser homologados por el Ministerio de Trabajo de la Nación, rigen respecto a todos los trabajadores de la actividad con fuerza de ley.

Las diferencias entre la Comisión Negociadora del Ministerio de Trabajo y el Consejo Gremial de Enseñanza privada son evidentes. Es claro que este último no es el ámbito propio de la negociación colectiva que la Constitución y los Convenios Internacionales reconocen al SADOP.

Pese a ello un sector importante de empleadores pretende negar el derecho del SADOP a negociar colectivamente en un marco de paridad e igualdad entre las partes e insiste con que el Consejo Gremial es el ámbito propio para resolver la problemática laboral.

Las razones de una decisión

Ante esta realidad el SADOP ha decidido en el seno de su Consejo Directivo Nacional no avalar con su presencia la ilegítima y antijurídica actuación del Consejo Gremial de Enseñanza Privada.

En función de ello los dos consejeros representantes de los Docentes privados en dicho Consejo han comunicado al Ministerio de Educación su renuncia como tales. Esta decisión adoptada por el Consejo Directivo Nacional del SADOP es la respuesta institucional del sindicato ante el accionar ilegítimo del Consejo que como dijimos se ha preocupado por defender solamente los derechos e intereses de los propietarios / empleadores de la enseñanza privada.

SADOP además ha comunicado al Ministerio de Educación de la Nación que mientras la cuestión de la competencia del Consejo Gremial no esté debidamente zanjada no nombrará nuevos representantes.

Finalmente SADOP ratifica su permanente apertura al diálogo así como su voluntad de arribar a acuerdos que resguarden adecuadamente los derechos e intereses de las partes en la negociación colectiva.

En función de ello seguirá luchando para que se concrete la negociación colectiva de los Docentes privados en el ámbito correspondiente.

Lo que sigue es el Fallo Judicial que declara que el Consejo Gremial de Enseñanza Privada (CGEP) no puede en modo alguno proceder a la homologación de acuerdos laborales.

17959 SENTENCIA N° 21121

EXPTE NRO: 22882.02

AUTOS: "SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES SADOP C/ PODER EJECUTIVO NACIONAL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN CONSEJO GREMIAL DE ENSEÑANZA PRIVADA"

Buenos Aires, 15 de octubre de 2002

AUTOS, VISTOS Y CONSIDERANDO:

Inicia demanda el sindicato solicitando que se declare judicialmente que el Consejo Gremial de Enseñanza Privada resulte materialmente incompetente para realizar cualquier tipo de actuación administrativa relativa a la homologación en los términos del Art. 15 LCT de acuerdos laborales sometidos a consideración de dicho organismo, en los que sean parte los docentes privados o particulares representados colectivamente por el Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP). Dice que es la ley vigente es la 29530 y que conforme la resolución N° 917 del Ministerio de Educación de la Nación la administración ha denegado y rechazado el reclamo administrativo previo y que ante tal circunstancia reclama judicialmente. Afirma que goza de personería gremial y que representa al personal docente, en actividad o jubilado y que por lo tanto asiste a los docentes que representa en la suscripción de acuerdos transaccionales, liberatorios y conciliatorios relativos a su relación de empleo, de los que se encuentra privado por el accionar antijurídico del Consejo Gremial de Enseñanza Privada. Asevera que conforme la legislación aplicable en la materia, relativa al SECLO el docente debe estar asistido por su letrado o por el Sadop

al momento de la suscripción de dichos acuerdos y dice que el Consejo Gremial no solo es un órgano incompetente para homologar acuerdos individuales, sino que homologa acuerdos sin intervención del Sadop o de una asistencia letrada. Manifiesta que el Consejo Gremial solamente es competente para las actividades en el Art. 31 que son fiscalizadoras y reglamentarias y que el efectuar otro tipo de actos determina que los actos nulos de homologación de acuerdos individuales, resulten todos de nulidad absoluta e insanable, lo que impide su confirmación por parte del Sr. Ministro de Educación de la Nación. Luego de dar un detalle de los actos efectuados por el Consejo que considera ilegítimos, pide que se haga lugar a la demanda con costas.

A fs. 46/55 contesta demanda el Ministerio de Educación quien luego de negativa pormenorizada de los hechos expuestos en la demanda, dice que el Consejo gremial homologa acuerdo de partes, acuerdos que en forma voluntaria y espontáneamente se instrumentan, en todos los casos sin que sean compelidos por el organismo y si que éste tenga intervención alguna en las tratativas previas realizadas. Que en esos acuerdos la única participación del Consejo está circunscripta a referenciar los mismos con la firma de alguno de sus integrantes, que los docentes actúan por derecho propio o mediante apoderado legal. Dice que no hay ninguna norma y que jamás el consejo impidió que un trabajador fuera asistido por un representante sindical. Manifiesta que el hecho de la homologación no significa dar a los convenios el carácter de cosa juzgada, que en todas las resoluciones homologadas no se le da tal carácter, ni mucho menos se mencio-

na el Art. 15 LCT y que la palabra homologar está utilizada conforme el término expuesto en el diccionario de la real Academia Española que significa consentir o confirmar pero nunca otorgándole el carácter de cosa juzgada. Pide el rechazo de la acción con costas.

Tal como ha quedado trabada la litis corresponderá abocarse en primer término al tratamiento de la legitimidad para accionar por parte de la asociación sindical con personería gremial para requerir, como lo hace esta acción declarativa.

Sobre el particular, debe encuadrarse la cuestión dentro de la normativa vigente, la ley 23.551 que en su Art. 2 establece que la finalidad principal de las asociaciones sindicales es la defensa de los intereses de los intereses de los trabajadores. Cabría preguntarse a que intereses se refiere la ley. Al respecto y a mi criterio, debe estarse a una interpretación amplia de tal concepto (Art. 31 inc. A) toda vez que se encuentran en juego los principios de libertad sindical de raigambre constitucional. En consonancia, asimismo, debe valorarse lo dispuesto por los Arts. 5 y 6 de la misma normativa, cuando reconoce como derechos de las asociaciones sindicales la realización de todas las actividades lícitas en defensa del interés de los trabajadores y la prohibición de que se limite la autonomía de dichas asociaciones más allá de lo establecido en dicha ley.

Por otra parte, el resultado de la acción que aquí se deduce, obvio es decirlo, afectará a todo el colectivo laboral, lo que torna la cuestión en eminentemente colectiva, razón por la cual resulta evidente la legitimación para obrar por parte de la asociación sindical reclamante. Sentado ello, la segunda cuestión a

dirimir en la especie, versa la procedencia de la petición en sí, es decir la imposibilidad, por carecer de facultades, del Consejo Gremial de Enseñanza Privada para homologar acuerdos transaccionales o liberatorios celebrados entre los trabajadores docentes particulares y los empleadores del sector.

Adelanto desde ya que le asiste razón al reclamante.

En primer término, las partes coinciden que el Consejo Gremial de Enseñanza Privada realiza acuerdos transaccionales —ver términos de demanda y contestación.

Ahora bien, la Ley de Contrato de Trabajo, norma de fondo y de carácter federal, establece claramente en el Art. 15 que “Los acuerdos transaccionales, conciliatorios o liberatorios solo serán válidos cuando se realicen con la intervención de la autoridad judicial o administrativa...” de donde se extrae, sin lugar a dudas, que la intención de la norma es dotar a los acuerdos conciliatorios de un control específico dado el carácter de orden público de los derechos laborales, reservando dicho control a los jueces o en su defecto a la autoridad administrativa del trabajo.

En lo que respecta a la autoridad judicial, no cabe duda a quien se está refiriendo el legislador y en cuanto a la autoridad administrativa tampoco, dado que es el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, conforme las disposiciones de la Ley de Ministerios y la Ley 22.520 Art. 22 inc. quinto y las administraciones del trabajo de cada una de las provincias, por imperio de lo dispuesto en las Constituciones de cada una de ellas (Ley 25.212 y 25.250) con una salvedad en el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde por imperio de lo dispuesto en la Ley 265 (Arts. 1, 2 y 36) conviven en la Ciudad dos sistemas, uno de Conciliación obligatoria a través del SECLO y otro de conciliación voluntaria en el ámbito de la Ciu-

dad, donde la autoridad administrativa del trabajo también tiene facultades homologatorias de los acuerdos conciliatorios.

Aparece, a mi criterio, suficientemente claro que en modo alguno el Consejo Gremial de Enseñanza Privada tenga facultades homologatorias de los acuerdos conciliatorios, ni pueda intervenir en cuestiones que son propias de la administración laboral. Ello así surge también, de la lectura de las facultades que a ese consejo le asigna la ley 13.047 —Art.31— de cuyo texto no se advierte facultad alguna de dicho organismo para efectuar acuerdos de tipo alguno, ni menos aún homologarlos.

Merece enfáticamente señalarse, que el hecho de que el consejo en cuestión fiscalice las cuestiones emergentes del contrato de empleo privado o que dirima cuestiones con relación al sueldo, estabilidad o condiciones de trabajo, no presupone ampliar sus facultades a conciliar los intereses de las partes en caso de conflicto —y homologar lo convenido—, ya sea individual o colectivo. Ello así, puesto que las leyes no pueden tener una interpretación extensiva o analógica, cuando como en el caso, hayas normas expresas que regulan la situación.

Ha de destacarse asimismo, que la homologación implica no solo otorgarle el carácter de cosa juzgada al acuerdo que es su objeto, sino que supone justamente en ese orden de ideas y como presupuesto para otorgarle dicho efecto, una valoración previa del Juez o de la autoridad administrativa del trabajo en base a la apreciación en cada caso concreto que concluya que se ha alcanzado una justa composición de los intereses de las partes a la luz del respeto a las normas de orden público laboral. Obviamente, en este orden de ideas, resultaría ilegítimo admitir que cualquier ente público o privado se arrogara la facultad que la ley expresamente ha puesto en cabeza de la

justicia o la Administración Laboral. No tiene en el caso importancia menor señalar que el término “homologar”, en el sentido aquí en tratamiento, es decir expresado en una resolución que dirime intereses en conflicto —y tal como lo indica la misma aquí demandada cuando sostiene que realiza un acto homologatorio—, implica la convicción que dicha cuestión ha sido zanjada y con ello también, la posibilidad de iniciar reclamo alguna en tal sentido.

Conforme lo hasta ahora expresado, concluyo que legitimar la facultad que pretende el accionario —y que conforme lo dicho no aparece expresamente reconocida legalmente— no contribuye de modo alguno a la seguridad jurídica que debe imperar en éste tipo de cuestiones a fin de preservar debidamente los derechos de los trabajadores y empleadores docentes.

En síntesis y teniendo en cuenta lo que hasta aquí sentado, juzgo que la acción declarativa solicitada debe tener favorable acogida.

Por las razones expresadas y lo dispuesto en la Ley 23.551 y Art. 15 de la LCT y demás disposiciones citadas en éstos consideramos, FALLO:1) Haciendo lugar a la acción declarativa solicitada en el sentido que el Consejo Gremial de Enseñanza Privada no es competente para homologar con efectos liberatorios acuerdos transaccionales, liberatorios y conciliatorios de trabajadores docentes privados; 2) Impóngase las costas en el orden causado atento la naturaleza de la cuestión debatida (Art. 68 CPCCN); 3) Regúlense los honorarios de representación y patrocinio letrado de la parte actora y demandada en las sumas de PESOS MIL SETECIENTOS respectivamente, teniendo en cuenta el mérito y extensión de los trabajos realizados.

Cópiese, regístrese, notifíquese y oportunamente con citación fiscal, archívese la causa.

Acción declarativa contra el CGEP

■ Por la Secretaría de Asuntos Legales del SADOP

Ante la abrupta intromisión del Consejo Gremial de Enseñanza Privada, que intenta llevar adelante compromisos que desconocen la autoridad gremial a la vez que precarizan la situación laboral del trabajador de la educación privada, el SADOP recurrió a la Justicia para manifestar su rotunda oposición a cualquier intento que vaya a contrapelo de los intereses del trabajador. Del mismo modo, la celeridad en el accionar jurídico por parte de SADOP inhibió a la CGEP de arrogarse el derecho a ejercer de forma arbitraria y parcial las pretendidas facultades de homologación.

En el Consejo Gremial de Enseñanza Privada, los empleadores y el Estado pretenden perjudicar los intereses de los Docentes Privados, homologando acuerdos individuales y plurindividuales que reducen y perjudican los derechos de los trabajadores. Se han homologado y pretenden homologarse reducciones salariales, indemnizatorias, rebaja de jornadas y régimen de licencias, y despidos parciales.

Ante dicho proceder, el SADOP inició formal acción judicial, que fuera radicada por ante el Juzgado Nacional de Primera Instancia del Trabajo N° 13, con la representación y patrocinio letrado del Dr. Juan Pablo Capón Filas, a los efectos de que se establezca vía acción declarativa la incompetencia del Consejo Gremial para homologar acuerdos individuales y plurindividuales de Docentes Privados, ya que el único competente es el Ministerio de Trabajo de La Nación y, en su caso, las administraciones del trabajo provinciales.

La Dra. Mirta González Burbridge, Jueza Nacional del Trabajo a cargo de dicho Juzgado, hizo lugar a la acción declarativa. Los párrafos sustanciales del fallo son los siguientes:

“Ha de destacarse asimismo que la homologación implica no solo otorgarle el carácter de cosa juzgada al acuerdo que es el objeto, sino que supone justamente en ese orden de ideas y como presupuesto para otorgarle dicho efecto, una valoración previa del Juez o de la autoridad administrativa del trabajo sobre la base de la apreciación en cada caso concreto que concluya que se ha alcanzado una justa composición de los intereses de las partes a la luz del respeto a las normas de orden público laboral. Obviamente, en este orden de ideas, resultaría ilegítimo admitir que cualquier ente público o privado se arrogara la facultad que la ley expresamente ha puesto en cabeza de la Justicia o la Administración Laboral.

No tiene en el caso importancia menor señalar que el término ‘homologar’ en el sentido aquí en trata-

miento, es decir expresando en una resolución que dirime intereses en conflicto —y tal como lo indica la misma aquí demandada cuando sostiene que realiza un acto homologatorio—, implica la convicción de que dicha cuestión ha sido zanjada y con ello también la imposibilidad de iniciar reclamo alguno en tal sentido. Conforme lo aquí expuesto concluyo que legitimar la facultad que pretende el accionado —y que conforme lo dicho no aparece expresamente reconocida legalmente— no contribuye de modo alguno a la seguridad jurídica que debe imperar en este tipo de cuestiones a fin de preservar debidamente los derechos de los trabajadores y empleadores docentes”.

“[...] Aparece a mi criterio suficientemente claro que en modo alguno el Consejo Gremial de Enseñanza Privada tenga facultades homologatorias de los acuerdos conciliatorios, ni pueda intervenir en cuestiones que son propias de la administración laboral. Ello así surge también de la lectura de las facultades que a ese consejo le asigna la Ley 13.047 —Art. 3— de cuyo texto no se advierte facultad alguna de dicho organismo para efectuar acuerdos de tipo alguno, ni menos aún homologarlos.

Merece enfáticamente señalarse que el hecho de que el Consejo en cuestión fiscalice las cuestiones emergentes del contrato de empleo privado o que dirima cuestiones con relación al sueldo, estabilidad o condiciones de trabajo, no presupone ampliar sus facultades a conciliar los intereses de las partes en caso de conflicto —y homologar lo convenido—, ya sea individual o colectivo.

Ello así, puesto que las leyes no pueden tener una interpretación extensiva o analógica, cuando como en el caso, hay normas expresas que regulan la situación”.

En consecuencia, la parte resolutive de la sentencia dice en su parte pertinente:

“Haciendo lugar a la acción declarativa solicitada en el sentido que el Consejo Gremial de Enseñanza Privada no es competente para homologar con efectos liberatorios acuerdos transaccionales, liberatorios y conciliatorios de trabajadores Docentes Privados.”

En el Derecho Administrativo la regla es la prohibición, esto es: la Administración tiene prohibido hacer todo aquello que no está expresamente permitido por la ley (Principio de Legalidad y zona de reserva de la administración).

Lo expuesto fue resaltado por Juan Bautista Alberdi, cuando afirmaba como tesis central de las *Bases* que el Poder Ejecutivo Nacional era un “rey acotado” por las normas, para tutelar la libertad del ciudadano. Un poder extralimitado, desmesurado, lejos de tutelar la democracia y el nuevo derecho del Desarrollo Humano (Art. 75 inciso 19 CN), contraría el criterio central de la Constitución histórica argentina, que se sustenta en el respeto de la libertad del administrado, ya que la ley es una garantía para asegurar los beneficios de la libertad, como reza el Preámbulo de la Constitución Nacional. La sentencia definitiva de primera instancia fue apelada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación; dicho recurso se encuentra en trámite. La acción declarativa ha beneficiado a los más de 4.000 Docentes Privados que han visto perjudicados sus derechos laborales por el accionar antijurídico del Consejo Gremial, los que se encuentran jurídicamente habilitados —como beneficiarios de la acción declarativa colectiva iniciada por SADOP— para reclamar a su empleador la diferencia salarial o indemnizatoria adeudada, ya que los pagos que han percibido son meramente a cuenta (Art. 260 LCT) de lo establecido por la legislación laboral de orden público.

Hacia el futuro, el Consejo Gremial de Enseñanza Privada se encontrará judicialmente impedido para actuar en la homologación de acuerdos individuales, plurindividuales y colectivos de Docentes Privados representados por el SADOP.

La presente es la Resolución n° 175 de la Secretaría de Trabajo en la que se reconoce que todos los Docentes Privados de la Nación tienen derecho a percibir el incremento remunerativo de los \$100.

RESOLUCIÓN S.T. N°: 175

BUENOS AIRES, 25 SET 2002.

VISTO el Expediente N° 1.060.614/02 del Registro del MINISTERIO DE TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL, la Ley N° 14.250, el Decreto de Necesidad y Urgencia N° 1273/02 de fecha 17 de Julio de 2002, el Decreto N° 1371/02 de fecha 1° de agosto de 2002 y la Resolución S.T. N° 169/02 de fecha 29 de agosto de 2002, y

CONSIDERANDO:

Que a fs. 1 del Expediente de referencia, el peticionante SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES (SADOP) solicita a esta Autoridad de Aplicación aclaración respecto de la inclusión de los docentes que trabajan en establecimientos educativos de gestión privada de todo el país, con aporte o sin aporte estatal en las disposiciones de los Decretos citados en el Visto. Que a fojas 15 se solicitó opinión a la DIRECCIÓN GENERAL DE ASUNTOS JURÍDICOS de esta Cartera sobre la cuestión interpretativa planteada teniendo en cuenta que el artículo 1° del Decreto N° 1371/02 al hacer expresa referencia a los trabajadores que se encuentran comprendidos en el régimen de convenios colectivos de trabajo, remite al Art. 1° de la Ley N° 14.250 y sus modificatorias al expresar que solo están excluidos de dicha Ley los trabajadores del sector público nacional, provincial y municipal y los docentes alcanzados por el régimen de la Ley N° 23.929.

Que al respecto el órgano se ha expedido por dictamen obrante a fs. 16/18, indicando que a la luz de lo dispuesto por el artículo 1° inciso a) de la Resolución S.T. N° 29 de agosto de 2002, que dispone el pago de la asignación prevista en el Decreto N° 1273/02 comprendido "... a todos los trabajadores del sector privado, en relación de dependencia comprendidos en el régimen de negociación colectiva, en los términos de la Ley N° 14.250...", la cuestión ha devenido abstracta toda vez que la interrogación planteada en las presentes actuaciones ha sido zanjada, en términos generales, con la entrada en vigencia de la Resolución mencionada.

Que a fojas 19 esta Secretaría compartió el dictamen emitido por la citada Dirección y solicitó se notifique el mismo, diligencia que fue cumplida según la constancia obrante a fojas 22.

Que a fojas 24/25 se presenta peticionante solicitando aclaratoria con el fin de precisar que todos los trabaja-

dores privados, que laboran bajo la dependencia de establecimientos educativos de gestión privada, con o sin aporte estatal, de todos los niveles educativos se encuentran obligatoriamente incluidos dentro de las disposiciones de los Decretos N° 1273/02 y N° 1371/02.

Que resulta procedente la aclaratoria solicitada en atención a que si bien el dictamen compartido por esta Secretaría se pronunciaba afirmativamente sobre la cuestión planteada también se indicaba que la misma resultaba abstracta, siendo por ello necesario precisar su alcance.

Que de conformidad con lo oportunamente al respecto y teniendo en cuenta además que la representación gremial y empleadora de los docentes privados se encuentran negociando ante esta Cartera un Convenio Colectivo, que tramita por Expediente N° 1.022.153/99, conforme a las previsiones de la Ley N° 14.250 y sus modificaciones, resulta evidente que dichos trabajadores son beneficiarios de lo dispuesto por los Decretos N° 1273/02 y N° 1371/02.

Que ha tomado la intervención que le compete la DIRECCIÓN GENERAL DE ASUNTOS JURÍDICOS de este Ministerio.

Que la presente se dicta en uso de la facultad conferida por el artículo 8° del Decreto N° 1371/02.

Por ello,

LA SECRETARÍA DE TRABAJO
RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- Hacer lugar a la aclaratoria presentada por el SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES (SADOP).

ARTÍCULO 2°.- Aclarar que los trabajadores docentes privados se encuentran comprendidos dentro de las previsiones de los Decretos N° 1273/02 y N° 1371/02 de conformidad con lo precisado por la Resolución S.T. N° 169/02.

ARTÍCULO 3°.- Registrar, notificar, comunicar, remitir copia al Departamento Biblioteca y archivar.

Dra. NOEMÍ RIAL
SECRETARÍA DE TRABAJO

RESOLUCIÓN S.T. N°: 175
ES COPIA FIEL

A continuación se transcribe el Dictamen Fiscal relativo al Recurso de Amparo que el SADOP inició el día 1° de noviembre último a fin de que los docentes privados puedan gozar del incremento salarial dispuesto por ley para todo el sector laboral privado de la Nación.

Dictamen N° 29393/02

Autos: "Sindicato Argentino de Docentes Particulares S.A.D.O.P c/ Poder Ejecutivo Nacional - Ministerio de Educación de la Nación - Consejo Gremial de Enseñanza Privada s/ acción de amparo".

Expediente N° 30.481/2002-11-01 Juzgado Nacional del Trabajo N° 75

Dictamen N° 29393/02

Señor Juez:

I. El Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP) es una asociación sindical de primer grado con personería gremial que representa, en el marco de la Ley 23.551, al personal docente, en actividad o jubilado, que ejerza o haya ejercido en colegios, establecimientos, institutos, academias, etc., privados, ya sean autónomos, adscriptos, autorizados o libres, primarios, secundarios, universitarios, de enseñanza directa o por correspondencia, como asimismo toda aquella persona que se dedique a la actividad docente por cuenta propia, siempre que no sea propietaria de establecimiento privado de enseñanza. Su ámbito territorial alcanza a todo el territorio de la República Argentina, con la salvedad de que en la Provincia de Río Negro solo posee simple inscripción (ver fs. 64/65).

En ese carácter y en representación de los intereses colectivos de todo el personal docente de los establecimientos educativos comprendidos en el Art. 2° de la Ley 13.047, promueve acción de amparo en el marco del Art. 43 de la Constitución Nacional contra el Poder Ejecutivo Nacional, Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Gremial de Enseñanza Privada, para que se decrete la inconstitucionalidad y nulidad absoluta e insanable de la Resolución N° 1884/2002 del Consejo Gremial de Enseñanza Privada, en tanto priva a aquellos del derecho subjetivo de percibir la asignación no remunerativa de \$100 establecida por el decreto del PEN 1273/02 por el período Julio/Diciembre de 2002.

El cuestionamiento se fundamenta en distintas causas que sucintamente reseñaré a continuación.

Comienza el sindicato sosteniendo que el acto es **discriminatorio** ya que los docentes privados se convertirían en los únicos trabajadores del sector privado de la economía a los que se les priva del aumento alimentario de emergencia establecido por el decreto 1273/2002.

Continúa el gremio puntualizando que la resolución,

como acto administrativo, está afectado en sus requisitos esenciales: competencia, voluntad, objeto y forma que compromete un derecho subjetivo actual.

En torno del primero de los requisitos enunciados se aduce que el Consejo Gremial de Enseñanza Privada **no es el órgano competente** para determinar la aplicabilidad o inaplicabilidad del decreto 1273/2002. Expresa que de acuerdo al Art. 8° del decreto 1371/02 tal materia es competencia exclusiva de la Secretaría de Trabajo del Ministerio de Trabajo de la Nación. Agrega además que el Art. 31 de la Ley 13.047, que fija la competencia del Consejo demandado, no puede interpretarse con carácter extensivo o analógico. En apoyo de su tesis invoca la sentencia dictada por la Sra. Juez Mirta González Burbridge en los autos "SADOP c/Consejo Gremial de Enseñanza Privada s/ acción declarativa" (Expediente n° 22.882/02), no firme, cuya copia agrega a fs. 126/129). Señala además que en razón de lo establecido por el Art. 8° del Decreto 1371/02, la Secretaría de Trabajo dictó, con anterioridad a la resolución impugnada, la Resolución 175/02 mediante la cual se aclara que los docentes privados se encuentran comprendidos dentro de las previsiones del decreto 1273/02. Refiere también en relación con la cuestión de la competencia del órgano emisor que la Ley 24.049, que transfirió los establecimientos educativos nacionales a las provincias ha convertido en inexistente la competencia material del Consejo.

Invoca también los vicios de error esencial y dolo. Acerca del error dice que en la Resolución se alude a la equiparación absoluta de los docentes privados con los docentes oficiales y que como los docentes oficiales no perciben el adicional, los docentes privados se encuentran excluidos del beneficio. Expresa que esta premisa es falsa, cita en apoyo de su postura la doctrina de la CSJN de Fallos 312:418 y además argumenta que de acuerdo al Art. 38 de la Ley Federal de Educación 24.195 el salario docente privado solo tiene un piso de orden público en la remuneración del docente oficial pudiendo percibir sumas remunerativas o no remunerativas superiores a las de estos. Detalla además a fs. 37 las diferencias sustanciales entre ambos vínculos jurídicos. En cuanto al dolo encuentra una intención manifiesta de perjudicar a los trabajadores del sector en el hecho de que se omite citar las antecedentes Resoluciones de la Secretaría de Trabajo n° 175/02 y 169/02.

En relación con la falta de causa se precisa que se han invocado normas legales incorrectamente interpretadas; y en cuanto a la finalidad se propugna que si bien se pretende reglamentar el decreto 1273/02 la resolución ha tenido por fin lesionar y alterar la remuneración de los docentes privados.

El gremio añade que la Resolución 1884/02 viola el decreto del PEN 1273/02, el decreto 1371/02 y las Resoluciones de la Secretaría de Trabajo 169/02 y 175/02 que expresamente habilitan a los docentes privados a percibir el adicional de \$100. Asimismo considera que se transgreden las normas constitucionales (Arts. 1, 4, 14 bis, 16, 17, 18, 19, 28, 43, 31, 74, 99 incisos 2 y 3), pactos internacionales de derechos humanos con rango constitucional y las Leyes 13.047, 24.195, 24.049 y los convenios celebrados entre la Nación y las Provincias que ejecutan la normativa.

Como medida cautelar pide que se ordene a la demandada que se abstenga de ejecutar la Resolución 1884/02 hasta tanto se dicte sentencia definitiva, respecto de todos los trabajadores docentes privados representados personal y territorialmente por el gremio.

Dada la naturaleza de la acción instaurada, Vuestra Señoría me da vista de la acción y desde ya adelanto que a mi juicio la acción de amparo es formalmente admisible y procedente la medida cautelar pretendida.

II. En los términos de lo normado por el Art. 39 de la Ley 24.946, Orgánica del Ministerio Público de la Nación (Adla, LVIII - A, pág. 101 y ss.), tomo la intervención necesaria que compete a los Fiscales en los procesos de amparo, en defensa de la legalidad y de los intereses generales de la sociedad (Art. 120 Constitución Nacional y 1º Ley 24.946).

III. En torno de la **competencia** huelga destacar que al tratarse de un conflicto que insta una asociación gremial con personería gremial y que concierne a la remuneración del colectivo que representa, es indiscutible que la materia ingresa en el ámbito material que asigna a la Justicia Nacional del Trabajo el Art. 21 inciso a) de la Ley 18.345.

IV. La **legitimación activa** del gremio es también indiscutible, no solo desde la visión amplia que cabe atribuirle desde lo preceptuado por el Art. 43 de la Ley Fundamental sino, en particular, si se atiende a lo normado por el Art. 31 de la Ley 23.551. En efecto, el intento de suprimir la asignación de \$100 (cien pesos) dispuesta por el decreto 1273/2002 constituye sin lugar a dudas una controversia colectiva que debe considerarse incluida en el ámbito del mentado precepto.

V. En cuanto a la admisibilidad de la vía de conocimiento abreviada que insta la actora, destaco a V.S. que el Art. 43 de la Carta Magna dispone en su parte pertinente: "Toda persona puede interponer acción expedita y rápida de amparo, siempre que no exista otro medio

judicial más idóneo, contra todo acto u omisión de autoridades públicas o de particulares, que en forma actual o inminente lesione, restrinja, altere o amenace, con arbitrariedad o ilegalidad manifiesta, derechos y garantías reconocidos por esta Constitución, un tratado o una ley. En el caso, el juez podrá declarar la inconstitucionalidad de la norma en que se funde el acto u omisión lesiva. Podrán interponer esta acción contra cualquier forma de discriminación y en lo relativo a los derechos que protegen el ambiente, a la competencia, al usuario y al consumidor, así como a los derechos de incidencia colectiva en general, el afectado, el defensor del pueblo y las asociaciones que propendan a esos fines, registradas conforme a la ley, la que determinará los requisitos y formas de su organización.

En concordancia con este texto, el Art. 1º de la Ley 19.986 declara admisible la acción de amparo "contra todo acto u omisión de autoridad pública que, en forma actual o inminente, lesione, restrinja, altere o amenace con arbitrariedad o ilegalidad manifiesta, los derechos o garantías explícita o implícitamente reconocidas por la Constitución Nacional, con excepción de la libertad individual tutelada por el hábeas corpus".

A mi juicio se perfilan en la especie los recaudos de admisibilidad del proceso de amparo.

La ilegalidad del acto aparece manifiesta. Así, es claro que el Consejo Gremial de Enseñanza Privada no es el órgano competente o legitimado para emitir una resolución como la impugnada, esto es, la N° 1884/2002, publicada en el Boletín Oficial del 15 de Octubre de 2002, pág. 1.

En efecto, el decreto de necesidad y urgencia N° 1273/2002, del 17 de julio de 2002, publicado en el Boletín Oficial del 18 de julio de 2002, dispuso en su Art. 1º: "Fíjase, a partir del 1 de julio de 2002, una asignación no remunerativa de carácter alimentario de PESOS CIENTO (\$100) mensuales que será percibida por todos los trabajadores del sector privado que se encuentren comprendidos en los convenios colectivos de trabajo, hasta el día 31 de diciembre de 2002". Esa norma fue reglamentada por el decreto 1371/2002, del 31 de julio de 2002, publicado en el Boletín Oficial del 1º de Agosto, y su Art. 8 estableció: "Facúltase al MINISTERIO DE TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL, como autoridad de aplicación y a través de la SECRETARÍA DE TRABAJO, a dictar las normas complementarias y aclaratorias del presente Decreto".

En ejercicio de las competencias atribuidas por el decreto 1371/2002, la Secretaría de Trabajo dictó la Resolución 175/2002, del 25 de septiembre de 2002, mediante la cual dispuso que los trabajadores docentes privados se encuentran alcanzados por la asignación establecida por el decreto 1273/2002 (ver copia certificada de fs. 106/108).

De modo que la Resolución 1884/2002, gestada en el ámbito de la propia Administración, desde un órgano que no fue designado por el PEN como Autoridad de Aplicación y en las antípodas de lo resuelto por el órgano competente, la Secretaría de Trabajo (Resolución 175/02), con una antelación temporal de cuatro días hábiles, provoca al menos una cierta perplejidad, máxime si se tiene en cuenta que concierne a una materia vinculada a derechos de naturaleza alimentaria.

La mentada incompetencia permite "prima facie" considerar al acto impugnado como afectado de nulidad absoluta e insanable, a la luz de lo establecido por el Art. 14 de la Ley Nacional N° 19.549 de Procedimientos Administrativos en tanto fulmina con dicha sanción, en el inciso b), al acto administrativo "cuando fuere emitido mediando **incompetencia en razón de la materia**". Como se señala en doctrina, tanto la incompetencia material como la territorial del órgano genera una nulidad desde su raíz que no puede convalidarse ni por ratificación ni por prescripción (Conf. Bielsa, Rafael, "Derecho Administrativo", 6° edición, Bs. As., 1964, t. II, pág. 149/150. Ver también: Alterini, Jorge H., Coma Pablo M., Angelani, Elsa B. y Vázquez, Gabriela A., "Teoría general de las ineficacias", Bs. As. 2000, pág. 27 y ss.).

De este modo, la ilegalidad manifiesta que liminarmente presenta el acto cuestionado, habilita la vía abreviada del amparo.

Por cierto que tampoco podría pensarse en una facultad emanada de la Ley 13.047, no solo porque una norma específica ha asignado la función a otro organismo -el decreto 1371/02 la ha atribuido a la Secretaría de Trabajo-, sino porque no surge expresa del Art. 31 de ese cuerpo normativo.

En efecto, como se ha puntualizado: "En el derecho público la competencia está limitada positivamente, al paso que en el derecho privado la capacidad... está limitada negativamente. Es decir, que la validez del acto en punto a la aptitud legal del agente del cual el acto emana, se rige diversamente en una y otra esfera... Mientras en el derecho privado la capacidad del sujeto faculta a este para hacer todo lo que no está prohibido, en el derecho público la competencia solo faculta al agente u órgano administrativo para hacer lo que le está atribuido, ya de acuerdo con normas precisas (facultad reglada), ya atendiendo al fin en vista del cual debe obrar el agente u órgano administrativo (límite de la facultad discrecional)" (Bielsa, op. cit., pág. 142).

Lo que quiero significar es que existiendo una norma

expresa, como lo es el decreto 1371/02 que asigna competencia exclusiva al Ministerio de Trabajo, a través de la Secretaría de Trabajo, como autoridad de aplicación para dictar las normas complementarias y aclaratorias del decreto 1273/2002 y no surgiendo del plexo normativo otro precepto que le atribuya al Consejo Gremial de Enseñanza Privada facultades concurrentes en la materia de la asignación no remuneratoria de emergencia, no puede acudir a una interpretación analógica, amplia o extensiva, pues en el derecho administrativo lo que al órgano no le ha sido permitido se considera que le está prohibido, a la inversa de lo que acontece en el ámbito de los derechos personales en las relaciones civiles.

VI. Medida Cautelar

Lo expuesto en el ítem precedente permite desvirtuar "prima facie" la presunción de legitimidad que asigna el Art. 12 de la LPA al acto impugnado y se satisface holgadamente el requisito de verosimilitud del derecho en relación con la procedencia de las medidas cautelares. Por otra parte, los recaudos de verosimilitud del derecho y peligro en la demora, se hallan de tal modo relacionados que, a mayor verosimilitud del derecho cabe no ser tan exigente en la gravedad e inminencia del daño, y viceversa, cuando *"existe el riesgo de un daño extremo e irreparable, el rigor acerca del 'fumus bonis iuris' se puede atenuar"*. (Conf. Morello, Sosa, Berizonce, "Códigos Procesales en lo Civil y Comercial de la Provincia de Buenos Aires y de la Nación", Bs. As., 1986, t° II - C, págs. 536/537, glosa al art. 195 de ambos códigos). La incompetencia del ente que gestó la Resolución 1884/02 es a mi entender radical. Se suma a ello que el peligro en la demora se encuentra acreditado en grado superlativo. En efecto, resulta irrefutable afirmar que la privación de la percepción de \$100 mensuales, en la situación de crisis a que hace alusión el PEN en los considerandos del decreto 1273/02, dada la naturaleza alimentaria que esta ostenta, coloca a los trabajadores comprendidos en el ámbito de representación de la entidad accionante en una situación de riesgo indiscutible en torno de la atención de las necesidades de subsistencia más apremiantes -salud, alimentación, vivienda, educación, etc.

Por ello propicio la procedencia de la medida de no innovar petitionada en el marco del Art. 230 del Código Procesal Civil y Comercial de la Nación.

Buenos Aires, octubre 25 de 2002.

Firmado Dra. Gabriela A. Vázquez. Fiscal de la Nación.

En este caso, se desarrolla la Sentencia Judicial, consecuencia jurídica de la Acción de Amparo presentada por el SADOP para que los trabajadores de este sector de la educación sean beneficiarios del incremento salarial de los \$100.

SENTENCIA INTERLOCUTORIA N° 610

Buenos Aires, 29 de Octubre de 2002.

AUTOS: "Sindicato Argentino de Docentes Particulares SADOP c/ Poder Ejecutivo Nacional Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Gremial de Enseñanza Privada s/ acción de amparo", Expte. N° 30.481/2002 y registro de este juzgado n° 2018/02.

VISTOS Y CONSIDERANDO:

1) Que a fs. 6/62 se presenta la organización judicial en representación de los intereses colectivos de todo el personal docente de los establecimientos comprendidos en el art. 2° de la Ley 13.047 y promueve acción de amparo de acuerdo establecen los arts. 1° y 2° de la Ley 16.986, en el marco del art. 43 de la Constitución Nacional, para que se decrete la inconstitucionalidad y nulidad absoluta de la Resolución 1884/2002 del Consejo Gremial de Enseñanza Privada, en tanto priva a aquellos del derecho subjetivo de percibir la asignación no remunerativa de \$100 establecida por el decreto del Poder Ejecutivo Nacional n° 1273/02.

2) Que, en ese marco, solicita se dicte la medida cautelar de no innovar para que el Consejo Gremial de Enseñanza Privada, dependiente del Ministerio de Educación, se abstenga de ejecutar respecto del presentante y de todos los trabajadores docentes por él representados, la Resolución n° 1884/2002 hasta tanto se dicte resolución definitiva.

3) Que con la documentación acompañada a fs. 64/121 y las copias de fs. 122/227, entiendo suficientemente fundada la acción que se articula por lo que declarare su admisibilidad,

razón por la que se requerirá al Consejo Gremial de Enseñanza Privada dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, rinda el informe circunstanciado que establece el art. 8° de la ley n° 16.986, dentro de un plazo de diez días.

4) Que en cuanto a la medida cautelar solicitada, comparto el dictamen de la señora Fiscal de fs. 229/230, en cuanto se encuentra satisfecho holgadamente el requisito de verosimilitud del derecho en relación con la procedencia de las medidas cautelares. Por otra parte, los recaudos de verosimilitud del derecho y peligro en la demora, se hallan de tal modo relacionados que, a mayor verosimilitud del derecho cabe no ser tan exigente en la gravedad e inminencia del daño, y viceversa, cuando existe el riesgo de un daño extremo e irreparable, el rigor acerca del "fumus bonis iuris" se puede atenuar. Y como continúa la funcionaria, la privación de la percepción de la asignación de \$100 mensuales, en la situación de crisis a que hace alusión el PEN en los considerandos del decreto 1273/02, dada la naturaleza alimentaria que esta ostenta, coloca a los trabajadores comprendidos en el ámbito de representación de la entidad accionante en una situación de riesgo indiscutible en torno a la atención de las necesidades de subsistencia más apremiantes. Situación esta que justifica el dictado de la medida cautelar solicitada.

Por tales consideraciones

FALLO:

I. Declarando la competencia de este juzgado para entender en la presente acción (art. 21, inciso a) de la Ley 18.345.

II. Declarando la admisibilidad de la acción, por lo que se libraré oficio como se indica en el considerando 3), y

III. Haciendo lugar a la medida cautelar solicitada por lo que se libraré oficio al Consejo Gremial de Enseñanza Privada, dependiendo del Ministerio de Educación de la Nación, notificándosele que deberá abstenerse de inmediato de ejecutar respecto del Sindicato Argentino de Docentes Particulares, Personería Gremial N° 90, y de todos los trabajadores docentes privados representados personal y territorialmente por dicha asociación sindical, atento el alcance de su personería gremial, la Resolución n° 1884/2002, hasta tanto se dicte sentencia definitiva en estos autos. Notifíquese con habilitación de día y hora en el día. Firmado Dr. Manuel Morera. Juez Nacional del Trabajo.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación apeló la medida cautelar y no la acción formal de amparo, la que sigue su trámite.

La apelación fue concedida con efecto devolutivo, por lo que no se ha suspendido la vigencia de la medida cautelar, habiendo contestado el SADOP los agravios de la autoridad educativa, planteando su improcedencia sustancial y formal.

Providencia de fojas 289.

Buenos Aires, 6 de Noviembre de 2.002. Proveyendo a fojas 286 hágase saber que el recurso es concedido con efecto devolutivo. Firmado Dr. Manuel Morera. Juez Nacional del Trabajo.

Interpretación jurídica en torno al aumento salarial de los \$100 Acción de amparo colectivo constitucional del SADOP contra la Resolución 1884/2002 del CGEP

Por Dr. Juan Pablo Capón Filas *

En un pormenorizado análisis legal, la nota hace hincapié en la seria disputa surgida en torno al incremento no remunerativo de los haberes dispuesto por el Ministerio de Trabajo para todo el sector privado. La batalla legal llevó al SADOP, como único gremio representante de los docentes privados, a iniciar gestiones tendientes a declarar inaplicable el decreto por el cual el Consejo Gremial de la Enseñanza Privada negaba esa asignación salarial.

Ante la grave crisis económico social, la creciente inflación y mengua del poder adquisitivo de los salarios, el Poder Ejecutivo Nacional convocó a los actores sociales a los efectos de intentar medidas de emergencia que intentaran paliar mínimamente la lesión que ocasionó en el patrimonio de los trabajadores las medidas económicas adoptadas a partir de Enero de 2002. Dicha suerte de concertación social –por cierto parcial, insuficiente, inadecuada y restringida– plasmó en el Decreto 1273/2002 que estableció un modesto aumento salarial de \$100 mensuales para todos los trabajadores de la economía, eufemísticamente calificado como “asignación” no remunerativa.

Los docentes privados, como trabajadores del sector privado de la economía, atento la naturaleza privada de su relación laboral, por completo ajena al empleo público al decir de la Corte Suprema (Fallos, 312:418), tienen derecho a percibir dicho aumento desde el mes de Julio de 2001.

La normativa aplicable al caso resulta del decreto de necesidad y urgencia N° 1.273/02 y sus normas reglamentarias el Decreto 1.371/02 y las Resoluciones de la Secretaría de Trabajo del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social N° 169/02 y 175/02.

El Consejo Gremial de Enseñanza Privada, cuatro días hábiles después que la Secretaría de Trabajo aclarase que los docentes privados tienen el derecho de percibir la asignación establecida en el Decreto 1.273/02 (Art. 2° de la Resolución S.T. N° 175/02), dictó la Resolución 1884/02 (Boletín Oficial del 15 de Octubre de 2002), que declaró inaplicable el aumento salarial para todos

los docentes privados del país.

El accionar del Consejo Gremial configuró una *lesión*, privación absoluta del derecho alimentario de emergencia, con efecto retroactivo al 1° de Julio de 2.002, la que implicó la trasgresión de las garantías constitucionales de propiedad privada, igualdad ante la ley, no-discriminación, debido proceso, legalidad, razonabilidad y seguridad, de todos los maestros privados del país.

El Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP), inició el 22 de Octubre de 2002 formal acción constitucional colectiva de amparo por ante la Justicia Nacional del Trabajo, con la representación y patrocinio letrado del Dr. Juan Pablo Capón Filas.

Luego del sorteo de rigor, fue radicado por ante el Juzgado Nacional de Primera Instancia del Trabajo N° 75, de la Ciudad de Buenos Aires, a cargo del Dr. Manuel Morera. El Juzgado, conforme lo establecido en la normativa procesal, dio vista de la acción de amparo al Ministerio Público. La Dra. Gabriela A. Vázquez emitió el Dictamen N° 29.393/02 cuyos párrafos más sobresalientes son los siguientes: “[...] *Tomo la intervención necesaria que compete a los Fiscales en los procesos de amparo, en defensa de la legalidad y de los intereses generales de la sociedad (Art. 120 Constitución Nacional y 1° Ley 24.946 [...])*”. La ilegalidad del acto aparece manifiesta. Así es claro que el Consejo Gremial de Enseñanza Privada no es el órgano competente o legitimado para emitir una resolución como la impugnada. En efecto el Decreto de necesidad y urgencia N° 1.273/2002, del 17 de julio de 2002, publicado en el Boletín Oficial del 18 de julio de 2002, dispuso

en su Art. 1°: "Fíjase, a partir del 1 de julio de 2002, una asignación no remunerativa de carácter alimentario de PESOS CIEN (\$100) mensuales que será percibida por todos los trabajadores del sector privado que se encuentren comprendidos en los convenios colectivos de trabajo, hasta el 31 de diciembre de 2002". Esa norma fue reglamentada por el Decreto 1.371/2002, del 31 de julio de 2002, publicado en el Boletín Oficial del 1° de agosto de 2002 y en su Art. 8° estableció: "Facúltese al MINISTERIO DE TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL, como autoridad de aplicación y a través de la SECRETARÍA DE TRABAJO, a dictar las normas complementarias y aclaratorias del presente Decreto".

En ejercicio de las competencias atribuidas por el Decreto 1.371/2002, la Secretaría de Trabajo dictó la Resolución 175/2002, del 25 de septiembre de 2002, mediante la cual dispuso que los trabajadores docentes privados se encuentran alcanzados por la asignación establecida por el Decreto 1.273/2002 (ver copia certificada de fs. 106/108).

De modo que la resolución 1884/2002, gestada en el ámbito de la propia Administración, desde un órgano que no fue el designado por el PEN como Autoridad de Aplicación y en las antípodas de lo resuelto por el órgano competente, la Secretaría de Trabajo (Resolución 175/02), con una antelación temporal de cuatro días hábiles, provoca al menos cierta perplejidad, máxime si se tiene en cuenta que concierne a una materia vinculada a derechos de naturaleza alimentaria.

La mentada incompetencia permite prima facie considerar al acto impugnado como afectado de nulidad absoluta e insanable, a la luz de lo establecido por el Art. 14 de la Ley Nacional N° 19.549 de Procedimientos Administrativos, en tanto fulmina con dicha sanción, en el inciso b), al acto administrativo "cuando fuere emitido mediando incompetencia en razón de la materia... Lo que quiero significar es que existiendo una norma expresa, como lo es el Decreto 1.371/02 que asigna competencia exclusiva al Ministerio de Trabajo, a través de la Secretaría de Trabajo, como autoridad de aplicación para dictar las normas complementarias y aclaratorias del decreto 1.273/2002 y no surgiendo del plexo normativo otro precepto que le atribuya al Consejo Gremial de Enseñanza Privada facultades concurrentes en la materia de la asignación no remunerativa de emergencia, no puede acudirse a una interpretación analógica, amplia o extensiva, pues en el derecho administrativo lo que al órgano no le ha sido permitido se considera que le está prohibido; a la inversa de lo que acontece en el ámbito de los derechos personales en las relaciones civiles [...]". Por dichos sólidos argumentos, el Dictamen Fiscal

aconseja al Sr. Juez del Trabajo hacer lugar a la vía formal de amparo y decretar la medida cautelar de no innovar peticionada por el SADOP.

En fecha 29 de Octubre de 2002, la Sentencia Interlocutoria N° 610 del Juzgado Nacional de Primera Instancia del Trabajo N° 75 a cargo del Dr. Manuel Morera resolvió declarar la admisibilidad de la acción de amparo y hacer lugar a la medida cautelar solicitada, librando oficio al Consejo Gremial de Enseñanza Privada, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, notificándole que deberá abstenerse de inmediato de ejecutar respecto del Sindicato Argentino de Docentes Particulares, Personería Gremial N° 90 y de todos los trabajadores docentes privados representados personal y territorialmente por dicha asociación sindical, atento el alcance de su personería gremial, la Resolución N° 1884/2002, hasta tanto se dicte sentencia definitiva en la acción de amparo.

Dicha sentencia cautelar fue notificada al Ministerio de Educación de la Nación-Consejo Gremial de Enseñanza Privada en fecha 30 de Octubre de 2002.

El Ministerio de Educación de la Nación apeló la medida cautelar, apelación que se encuentra en trámite y deberá ser resuelta por la Cámara Nacional de Apelaciones del Trabajo.

Dicha apelación no ha suspendido la vigencia de la medida cautelar, ya que fue concedida con efecto *devolutivo*. Técnicamente, significa que la apelación carece de todo efecto hasta que se expida la Cámara Nacional de Apelaciones del Trabajo. La orden judicial debe obligatoriamente ser cumplida por el Consejo Gremial, en forma inmediata y desde el 30 de Octubre de 2002.

Deben tenerse presente las siguientes consideraciones:

La Resolución 1884/02 ha sido suspendida por la Justicia Nacional del Trabajo por existir *humo de buen derecho* respecto del planteo de inconstitucionalidad y nulidad absoluta e insanable que ha formulado el SADOP y que se resolverá en la acción de amparo.

Los empleadores del sector no pueden invocar válidamente la Resolución 1884/02 del Consejo Gremial de Enseñanza Privada -suspendida por la Justicia- para incumplir con el pago de la asignación de \$100 que mensualmente desde Julio de 2002 deben abonar a los maestros privados.

En caso de incumplimiento, todos los docentes privados del país pueden reclamar ante sus empleadores el pago de los \$100 mensuales, por las vías previstas en el ordenamiento jurídico vigente, atento que son beneficiarios directos de la acción de amparo constitucional promovida por su sindicato con personería gremial.

(*) Asesor Legal SADOP

*Desregulación de Obras Sociales Sindicales: las claves para su comprensión***ACCIONES DE INCONSTITUCIONALIDAD****DE LOS DECRETOS PEN 1400/01 Y 1394/01***Por Dr. Juan Pablo Capón Filas **

Consecuencia de la nefasta gestión de gobierno de la Alianza, los decretos desmenuzados en esta nota son una muestra cabal de la prolongación de un modelo económico que azotó a la Argentina durante los últimos veinte años. Siendo como son las obras sociales sindicales patrimonio exclusivo de toda organización gremial, el intento de vaciarlas recurriendo a su privatización con el ardid de la libre elección de sus usuarios es un ejemplo más de la violación de derechos constitucionales que el neoliberalismo rapaz intentó infringir.

El Poder Ejecutivo Nacional, a cargo de la administración del Dr. Fernando De La Rúa, emitió al final de su gobierno los Decretos 1400/01 y 1394/01.

En enero de 2002 numerosas obras sociales accionaron ante la Justicia Federal de Primera Instancia de la Seguridad Social, procurando el dictado de medidas cautelares contra ambos decretos.

Las acciones judiciales se encuentran actualmente radicadas en el Fuero Contencioso Administrativo Federal, en trámite de dictar sentencia cautelar.

Las obras sociales sindicales plantean los siguientes cuestionamientos constitucionales respecto del Decreto 1400/01:

El Decreto fue publicado en el Boletín Oficial el 5 de Noviembre de 2001 (B.O. N° 29.767, página 11). Establece numerosas normas que resultan inspiradas en la misma filosofía mercantilista y antisolidaria que sustentó el dictado de los Decretos PEN 446/00, 1140/00 y concordantes, que pretendían instaurar un *mercado de salud* dominado por las empresas de medicina prepagas. El decreto regula cuatro aspectos del Sistema de Seguro de Salud:

-Registro de Datos de los beneficiarios del Sistema (Arts. 1° a 12°).

-Modificación del Fondo Solidario de Distribución. Débi-

to automático a favor de la AFIP por deudas con el SUSS. (Arts. 13° y 14°).

-Libertad irrestricta de Derecho de Opción del beneficiario (Arts. 15° a 17°).

-Regulación de las Obras Sociales en Crisis –Disposiciones para disponer su liquidación y quiebra (Arts. 18° a 28°).

De todos los aspectos referidos, causan mayor agravio las disposiciones relativas a la crisis de las obras sociales. El Decreto que cuestionamos, entre otros aspectos, establece diversos criterios que adoptará la Superintendencia de Servicios de Salud para definir la situación de crisis de los Agentes del Seguro de Salud y los procedimientos que se activarán cuando se detecten tales circunstancias (Conf. Capítulo IV - Obras Sociales en crisis: Garantía de continuidad de cobertura, Arts. 18 y ss. Decreto 1.400/2001).

En verdad, lo que procura el acto administrativo es lisa y llanamente proceder a la liquidación y quiebra de las obras sociales sindicales, al solo efecto de favorecer los intereses transnacionales de las empresas comerciales denominadas de medicina prepaga. Tal circunstancia origina un serio agravio constitucional a los intereses de las obras sociales accionantes, que ven *amenazados* (Art. 43 de la C.N) sus derechos constitucio-



nales de defensa en juicio, propiedad privada e igualdad ante la ley; respecto de los trabajadores beneficiarios, su derecho a gozar del beneficio de la seguridad social de prestación de salud, que tiene el carácter de integral e irrenunciable.

Por su parte, el establecimiento irrestricto de la libertad de opción, perjudica la propia esencia de la obra social sindical de actividad, lo que lesiona su patrimonio y afecta sus bases de sustentación económico-financieras.

En conclusión, el Decreto N° 1400/01 pretendió legislar vía *Decreto Reglamentario* en materia de salud, al solo efecto de disminuir los recursos de las obras sociales, intervenirlas, liquidarlas y obligarlas a pedir su propia quiebra.

En cuanto al derecho de opción, debemos efectuar las siguientes consideraciones:

En el mismo sentido que el Decreto PEN 446/00, que fuera suspendido por la Justicia Federal de Primera Instancia de la Seguridad Social y por el propio órgano emisor del acto administrativo por medio del Decreto PEN N° 377/01 y posteriormente el Decreto 486/02, el Decreto 1400/01 en sus Arts. 15°, 16° y 17° establece un amplio derecho de opción a favor de los beneficiarios de las obras sociales sindicales.

Se instauran nuevos principios en la materia:

-Abolición de la obra social de origen de la actividad laboral respectiva, facultando al beneficiario a ejercer el derecho de opción desde el momento mismo del inicio de la relación laboral.

-Las normas que rigen la opción de los beneficiarios se interpretarán siempre a favor del derecho de libertad de opción.

Claramente, el Decreto PEN N° 1400/01 pretende abolir el concepto de obra social de origen, facilitando un derecho de opción irrestricta a favor de los beneficiarios de las obras sociales.

Tal proceder trasgrede la normativa de las Leyes N° 23.660 y N° 23.661, lo que determina la inconstitucionalidad del decreto, por violentar la Supremacía Constitucional (Art. 31 CN) y alterar el espíritu de dichas leyes de la Nación (Art. 99 inc. 2° CN), implicando un ejercicio de facultades legislativas prohibido al PEN (Art. 99 inc. 3° CN), máxime considerando el carácter de reglamentario –y no de necesidad y urgencia– del acto administrativo en crisis.

Conforme el Sistema de Seguro de Salud establecido legalmente por las Leyes N° 23.660 y N° 23.661 los beneficiarios trabajadores en relación de dependencia deben afiliarse obligatoriamente a las obras sociales correspondientes a las asociaciones sindicales de tra-

bajadores con personería gremial, signatarias de convenios colectivos de trabajo (Cfr. Art. 1° inciso a) de la Ley 23.660).

Obsérvese que el pregonado "derecho de libre opción" resulta contrario a la letra y al espíritu de la Ley 23.660, careciendo el PEN de facultades constitucionales para reglamentar vía el Decreto PEN N° 1400/01 un derecho que no se encuentra configurado en las Leyes N° 23.660 y N° 23.661.

En efecto, el Art. 8° de la Ley N° 23.660 determina que "quedan obligatoriamente incluidos en calidad de beneficiarios de las obras sociales: a) Los trabajadores que presten servicios en relación de dependencia, sea en el ámbito privado o en el sector público". El Art. 9° de la Ley 23.660 incluye asimismo como beneficiarios a los familiares de los trabajadores. Tal afiliación obligatoria resulta del principio de Solidaridad que impregna el sistema de obras sociales, por cuanto de permitirse un irrestricto derecho de libre opción como el pregonado por el Decreto 1400/01 la obra social carecería de los afiliados suficientes para su propia existencia.

Los afiliados de mayores ingresos podrían optar por otras obras sociales, lo que produciría menores recursos (aportes y contribuciones) para sostener las prestaciones del resto de los trabajadores. Tal circunstancia constituye una seria amenaza, alteración y restricción –*vocablos del Art. 43 de la CN*– de la garantía de propiedad privada de las obras sociales (Art. 17 CN), máxime considerando que conforme lo establece el Art. 12° de la Ley N° 23.660 las obras sociales sindicales son patrimonio de los trabajadores que la componen.

Por lo expuesto, el Decreto PEN N° 1400/01 no ha reglamentado el pretendido derecho de libre opción, sino que lisa y llanamente lo ha establecido, con un alcance absoluto y desde el primer día de la relación de trabajo. Claramente, la consagración de un derecho antisolidario e individualista altera tanto la letra (Art. 1 inciso a), 8 inciso a) 12 inciso a) y cc. de la Ley 23.660) como el espíritu del Sistema Solidario de Salud, lo que determina su inconstitucionalidad manifiesta (Art. 99 incisos 2) y 3) CN). Lo que se procura es la *emigración de trabajadores* entre las obras sociales, perjudicando sobre manera a las obras sociales que unilateralmente la Superintendencia de Servicios de Salud declare en crisis, en un proceder antijurídico que debe rechazarse, por amenazar la propia existencia de los agentes obligatorios del seguro de salud.

Lo expuesto determina la inconstitucionalidad manifiesta de los Arts. 15° a 17° del Decreto 1400/01.

En referencia al Decreto PEN N° 1.394/01 (B.O. de fecha 5 de Noviembre de 2.001), debemos formular las siguientes consideraciones:

Es un decreto dictado en ejercicio irregular de las facultades delegadas al PEN por la Ley 25.414, que posee el carácter de reglamentario (Art. 99 incisos 1° y 2° de la CN) y referido a la instauración de un "Sistema de

Información y Recaudación para la Seguridad Social" (SIRSS) y a la creación de un "Instituto Nacional de los Recursos de la Seguridad Social" (INARSS), que perjudica seriamente los derechos constitucionales de las obras sociales sindicales, en los aspectos que se analizan a continuación.

Conforme resulta de la Resolución del Ministerio de Economía N° 684/01 del 15/11/01 el INARSS comenzará a ejercer las facultades de aplicación, recaudación y fiscalización de los recursos de la seguridad social a partir del 1 de Enero de 2002.

El Decreto 1.394/01 establece que es la Administración Federal de Ingresos Públicos (AFIP) la encargada de efectuar el cobro judicial de las deudas de la Seguridad Social, mediante los títulos ejecutivos que emita el Instituto Nacional de los Recursos de la Seguridad Social (INARSS), ente encargado del Sistema de Información y Recaudación para la Seguridad Social (SIRSS) (Cfr. Arts. 18°, 23° y 24°). El Art. 22° del decreto, en una redacción poco feliz, establece que estas atribuciones serán ejercidas por el INARSS "en forma concurrente con las competencias originarias o delegadas que a la fecha del presente tienen asignadas cada uno de los entes gestores de la seguridad social, las que mantendrán su vigencia".

La norma es *oscura* con referencia a las potestades de las obras sociales sindicales en el control, fiscalización y recaudación de los aportes y contribuciones de obra social adeudados por los empleadores ya que podría ser interpretado que las mismas no son "entes gestores de la seguridad social", sino agentes naturales del seguro de salud (terminología de la Ley 23.661).

Tal oscuridad de la norma implica una seria "lesión, restricción, alteración y amenaza" (vocablos del Art. 43 CN), de su derecho legalmente consagrado por el Art. 24° de la Ley 23.660 de proceder al "cobro judicial de los aportes, contribuciones, recargos, intereses y actualizaciones adeudados" a la obra social, por la vía de apremio, sirviendo de suficiente título ejecutivo el certificado de deuda expedido por la obra social.

Concluyendo el análisis jurídico efectuado, resulta evidente que nuevamente se ha pretendido, vía decreto, legislar en un aspecto tan esencial al bienestar general y a la Justicia Social, como es el régimen de obras sociales. La acción judicial promovida por las obras sociales resulta uno de los caminos adecuados, entre muchos otros, para intentar *afianzar la justicia* y *promover el bienestar general*, supremos objetivos del Estado Federal, conforme reza el Preámbulo de Nuestra Constitución Nacional, en procura de proteger y resguardar un sistema solidario de salud, que aunque imperfecto, debe ser preservado y reformado adecuadamente para tutelar el bien máspreciado de los argentinos: la vida y la salud.

* Asesor Legal SADOP

HACIA LOS DIEZ AÑOS DE LA SANCIÓN DE LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN

Por Fabián Otero *

Partiendo de los ejes histórico y pedagógico, que casi diez años atrás concibieron el surgimiento de la Ley Federal de Educación, el artículo propone un diagnóstico retrospectivo acerca de su implementación a lo largo de este decenio. Temas como profesionalización, descentralización del sistema y financiamiento a las provincias se observan como los de mayor trascendencia.

Quisiéramos realizar una descripción interpretativa del proceso de transformación educativa gestado a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación (24.195/93) y generar algunas propuestas en función de la agenda eleccionaria para el año 2003.

Para la realización de tal tarea nos vamos a posicionar desde la voz de los/as docentes, tratando de convocar otras voces en función de generar una verdadera polifonía que intente captar la complejidad de un objeto multireferencial como es la educación.

Para tal fin vamos a seguir dos grandes apartados:

1. La sanción de la Ley Federal de Educación: su historización y contextualización.
2. La transformación educativa: la política educativa encarada durante la década del '90.

1. La sanción de la Ley Federal de Educación: su historización y contextualización.

El primer elemento de discusión es discernir de dónde proviene el planteo de la Ley Federal de Educación desde un análisis histórico. Creemos que hay un primer análisis que tiene que ver con un elemento proveniente de decisiones de tipo macro, de tipo políticas, que comienzan a gestarse a partir del año '83 con el inicio del proceso de democratización. Aparece allí una relevancia hacia el espacio de lo educativo como un espacio privilegiado para el recupero de la tradición ciudadana y de la formación cívica en un contexto de transición. Es decir, el escenario de lo educativo se puebla de palabras e imágenes de "democratización del sistema", del sistema educativo como "preparación para la construcción de los futuros ciudadanos/as". Es obvio que había que comenzar a gestar una nueva cultura ciudadana después de años de interrupciones democráticas desde la década del '30. Este es un primer movimiento en donde aparece el escenario de lo educativo con cierta

relevancia para el todo social. Podemos ver que la gestión del gobierno radical de la transición democrática asigna al espacio de lo educativo un fuerte énfasis en la democratización del sistema. Unido a este eje organizador, la política educativa gesta la idea del "cabildo abierto de la educación" que es el Congreso Pedagógico Nacional que, después de cuatro años de trabajo, arriba a una serie de conclusiones; conclusiones que son retomadas por las plataformas de los partidos políticos más significativos en las elecciones del año 1989.¹

Este proceso analizado continúa, a partir del cambio de gobierno, con la Ley de Transferencia (24.049/1992) y con la Ley Federal de Educación (1993). Por lo tanto, dicho dispositivo legal no es algo que emerge de la nada ni fruto de un gobierno en particular, sino que recupera el trabajo gestado durante la década del '80 y abre paso a la década del '90. Es importante señalar que además recupera la tradición legislativa de nuestro país, tradición que se configura con una serie de proyectos y de leyes que a lo largo de cien años marcan hitos fundacionales en la política educativa de nuestro país (desde la Ley 1420/1884).

En este sentido, la Ley de Transferencia aparece, para algunos analistas, formando parte de las llamadas "reformas de primera generación". Son los primeros cambios que impactan fuertemente dentro del sistema educativo. Si bien la temática de la autonomía era una temática que había sido captada por sectores progresistas dentro del espacio educativo, los procesos de descentralización o de transferencia se habían gestado en su mayoría durante gobiernos inconstitucionales.² Aparece, durante el año 1991, un debate sobre el tema de transferencias dentro de las instituciones democráticas. La transferencia de los servicios educativos de nivel medio, sumada al nivel inicial y primario, hacia los gobiernos provinciales sin una ley educativa

marco podía generar el riesgo de una anarquía educativa en la totalidad del sistema. Esto marca la urgencia de gestar una ley marco que contenga la idea de unidad nacional, más allá de la "jurisdiccionalización" del sistema. En este sentido aparece, y a partir de los consensos, el tema de la Ley Federal de Educación. Este dispositivo legal es válido y sigue siendo válido como ordenador de una posible fragmentación del sistema educativo nacional. Por otro lado, la ley responde perfectamente al "juego" de la vida democrática, invalidarla implica la negación de los procesos institucionales democráticos; lo que podemos discutir es qué pasó desde el año 1993 a la actualidad con los procesos de implementación, de puesta en práctica, de generación de políticas educativas. Ambas leyes se enmarcan en un contexto de fuerte crítica al modelo de Estado de Bienestar y la instalación de un nuevo modelo de estado bajo la égida de la reconversión neoliberal;³ razón por la cual estos dispositivos legales pueden leerse como funcionales a esa recomposición neoconservadora del menemismo.

Hasta aquí la breve historización del proceso de sanción de la ley. Nos parece oportuno realizar algunas reflexiones sobre la contextualización de la misma en el escenario mundial y latinoamericano. ¿Cuáles son las posibles hipótesis interpretativas sobre por qué, durante la década del '90, se produce en Latinoamérica una serie de transformaciones en el escenario educativo?

-El valor asignado a la educación en este fin de siglo, en particular, al conocimiento. Frases como "la sociedad del conocimiento", el "aprender a aprender"; la importancia de la "formación de competencias", la formación de los recursos humanos como base de la riqueza de una nación, la insistencia en la inversión en materia educativa como motor del cambio económico del país... Por lo tanto, urge cambiar la educación; ya no puede ser la misma educación que antes porque entramos en una nueva sociedad de la información y de la comunicación. La urgencia de estas reconversiones, transformaciones, se vio agudizada a partir de la presencia de diagnósticos que alertaban sobre el vaciamiento de contenidos al interior de las escuelas, los cuales terminaron siendo funcionales al embate reformista y terminaron instalando en un lugar de privilegio técnico-político a los "diagnosticadores". Esta interpretación reasigna a la educación un rol neofuncionalista y neodesarrollista cargado de un verdadero utopismo militante descontextualizado de los fuertes vientos de exclusión social.

-Otra posible interpretación se encuentra enmarcada en este claro giro en la concepción del Estado, en la destrucción sistemática de un Estado de Bienestar o Benefactor hacia otro modelo de Estado, lo que genera la imperiosa necesidad de que algún espacio social sea garante precisamente de la paz social y no de conflic-

tos frente a la retirada del Estado del espacio público. El espacio de lo educativo aparecería como garante de la paz social a partir de la instalación de una nueva ingeniería asistencialista que reparte nuevos saberes, soportes tecnológicos, comida, condiciones edilicias, docentes reconvertidos, útiles, libros... que garantizan la cohesión de ciertos tejidos sociales, su mantenimiento, mitigando el impacto de estas nuevas políticas en la reconversión del Estado. Basta pensar que un padre que ve que en la escuela de sus hijos se mejora arquitectónica y materialmente, disminuye sus montos de protesta hacia un Estado en retirada; además de generar rédito clientelístico hacia el partido gobernante.

-Otra hipótesis hace referencia a las presiones de los organismos internacionales. Fundamentalmente, organismos que establecen líneas crediticias a partir de las recomendaciones de sus "tanques de ideas". Esta situación se ve reforzada a partir de la sobrevaloración que adquiere, en la década del '90, la dimensión económica en la toma de decisiones políticas. Por lo tanto, la educación entra como una más de las variables sometida a las designaciones que los organismos internacionales pautan o deciden. Es así como se invade la educación de una lógica economicista no solo en lo discursivo ("gestión, recursos humanos, calidad total, eficiencia, eficacia...") sino en lo teleológico. En esta dirección, T. Popkewitz⁴ sostiene que las propuestas de reforma tienen muy poco que ver con la vida cotidiana de la escuela y sí, en cambio, con los procesos de legitimación propios de las sociedades industriales contemporáneas.

-Finalmente, nos encontramos frente a una fuerte crisis en el pensamiento político y en la clausura de utopías, por lo tanto el escenario de lo educativo, la dimensión educativa, puede servir como un espacio privilegiado para el lanzamiento político y para la generación de utopías.

Podemos sostener que estas cuatro hipótesis no son excluyentes unas de otras y que bajo determinadas circunstancias pueden funcionar de modo convergente al momento de delinear una política educativa.

2. La transformación educativa: la política educativa encarada durante la década del '90.

En este apartado avanzaremos en el nivel de análisis sobre la implementación de la reforma educativa en nuestro país.

Desde este lugar entonces nos parece importante visualizar un nuevo rol que se le asigna al Ministerio de Educación de la Nación y al Consejo Federal de Cultura y Educación. Evidentemente, el planteo macropolítico señalado tenía que tener una fuerte complementación en un planteo micro, es decir, tenía que descender de decisiones emanadas de la esfera de la política educativa en el ámbito nacional y de las jurisdicciones, a cada

una de las instituciones y al aula. Entraríamos en el nivel de implementación, el cual genera una serie de idas y venidas con respecto al tema de la ley.

El nuevo rol del Ministerio Educativo Nacional tiende a poblarse de un sesgo fuertemente profesionalizante que realiza una nueva operación de centralización: saber técnico profesional sumado a la circulación de un financiamiento desde nación a las provincias. En esta nueva centralización, en un marco político de descentralización, aparecen una serie de actores con tradición en el escenario educativo, que profesionalizan el Ministerio Nacional. Podemos decir que una buena parte de estos profesionales de la educación provenían de una misma institución formadora, lo que les permitía la utilización de cierto discurso homogéneo. A veces esta situación, por la historia previa de sus miembros, no era compatible con una mirada positiva hacia el trabajo de los docentes. Concretamente nos referimos a producciones de investigación, por ejemplo: *Currículum presente y ciencia ausente*⁵, donde se realiza una fuerte crítica hacia la tarea de los docentes y desde esa fuerte crítica, se culpabiliza al docente de la situación de no-saber, del vaciamiento contenidista; no realizando un análisis claro de que este docente es fruto de una responsabilidad de un Estado formador. Se centraliza la reforma contenidista, coherente con el diagnóstico, a partir de la instalación de los Contenidos Básicos Comunes para los distintos niveles del nuevo sistema educativo planteado en la Ley Federal de Educación. El Ministerio Nacional hace una propuesta, que es común a la mayoría de las reformas educativas en Latinoamérica, de privilegiar los procesos de autonomía y descentralización de la administración de la educación, generando reformas de corte institucional en cada una de las jurisdicciones. Es decir, que desde este lugar se coloca el acento en los aspectos de gestión y en los procedimientos para llevar adelante la gestión. En este sentido empieza a enhebrarse un tejido entre el Gobierno Nacional y los Gobiernos Provinciales de apoyo técnico-profesional. El Ministerio genera también una serie de programas y de proyectos con recursos propios y de financiamiento externo para acompañar determinados procesos en escuelas provinciales. Por ejemplo: el caso del Plan Social Educativo que avanza en la gestión concreta de escuelas provinciales. Evidentemente, este nuevo juego entre gobierno nacional y gobiernos provinciales se va a acentuar a partir de una crisis fiscal muy fuerte que sufren las provincias en el año '95 y '96 que hace aún más necesario y acuciante el acompañamiento técnico y financiero de Nación, para hacer realidad los procesos de transformación e implementación de la Ley Federal de Educación. En este sentido se van amalgamando estas relaciones entre el centro, entre el Ministerio Nacional y la periferia, es decir, las provincias. Creemos que el Ministerio ha optado por una apuesta a una centralización fuerte de la

iniciativa y del diseño de la mayoría de los programas y de los proyectos, y cierta desconcentración en la ejecución de estos programas y de estos proyectos. Es decir, el Ministerio los elabora, los diseña, acompaña pero el peso de la ejecución queda librado a los actores jurisdiccionales. Desde acá se produce un salto fuerte, cualitativa y cuantitativamente entre las decisiones de la macro-política y la micro-política. En este sentido las relaciones centro y periferia se ubicaron en cuatro grupos:

-Provincias que frente al centro tuvieron cierta relación de autonomía con iniciativas propias, y este es el caso de Córdoba y de Buenos Aires quienes presentan cuestiones originales y propias. Podemos discutir si esta originalidad y lo propio y lo creativo es pertinente o no. Pero son provincias que frente a la propuesta de implementación avanzaron en una línea propia, con una identidad propia. Podemos decir que son provincias que quizás no tiraron por la borda ciertas propuestas que venían haciendo sobre todo a partir de la transición democrática y tampoco tiraron por la borda cierta tradición curricular que venían trabajando. A hoy podemos visualizar la premura, el aceleramiento con el que se produjeron muchos de estos cambios, generando un estado de desconcierto y desconfianza hacia las transformaciones encaradas.⁶

-Otro grupo se encuentra conformado por propuestas de determinadas jurisdicciones quienes aceptaron y adaptaron activamente lo que el Ministerio Nacional iba proponiendo. Desde acá son jurisdicciones que han avanzado en procesos de gradualidad de la implementación de la reforma educativa como es el caso de La Pampa y Mendoza.

-Otras jurisdicciones lo hicieron a partir de una aceptación pasiva y acrítica. Es decir, no pudieron generar nada propio y se acoplaron, prácticamente copiaron, la propuesta del Ministerio Nacional. Podemos mencionar el caso de Tucumán en este grupo.

-Finalmente, existen jurisdicciones que han entablado una fuerte resistencia a todo lo que tenga que ver con el proceso de transformación. Este sería el caso de la Ciudad de Buenos Aires que al día de hoy sostiene una situación de indefinición que realmente genera en los actores de la jurisdicción una perplejidad frente al contexto del resto del país.

Más allá de esta posible tipificación cabe alertar sobre el vaciamiento legal que se produce en muchos de estos procesos. Hay jurisdicciones que entraron en procesos fuertes de reforma educativa sin leyes de educación propias, sin una normativa que acompañe la estabilidad de los docentes. Sin prescripciones, prescripciones de máxima o prescripciones de mínima, que otorguen ciertas certezas. En este sentido, podemos afirmar que esta situación colaboró para agigantar el fantasma del Estado liberal de la desregulación legislativa

o la flexibilización legislativa. Es decir, el vaciamiento legal, lo que hizo fue ayudar a la confusión y a ver a los procesos de reforma, pegados y ligados a una reconversión presupuestaria, a eliminación de cargos, etc. Considero que la Ley Federal tendría que haber tenido, a nivel de decisiones políticas, una comisión legislativa de seguimiento de la ley, dada la heterogeneidad que se está manifestando en su implementación en las distintas jurisdicciones. Así como para el caso de las privatizaciones hubo una comisión que continuó y miró, bien o mal, cómo fueron funcionando; en el caso de la reforma de la educación, de la implementación de la Ley Federal, también hubiese sido pertinente la creación de una comisión legislativa.

Todo este entramado se enmarca en las denominadas "reformas de segunda generación" implementadas por el primer y segundo gobierno menemistas. Esta nueva generación de reformas consolidan la ampliación de la obligatoriedad educativa (el cumplimiento de los diez años marcados por la Ley), el intercambio de recursos financieros y la nueva estructura del sistema educativo tal como lo presenta la misma Ley; todo esto en el marco de los procesos de transferencia que les permite avanzar hacia el interior de las escuelas focalizando su atención en la calidad de los procesos y de los resultados.

Esta nueva generación de reformas se perfeñan en un espacio de concertación entre las jurisdicciones y el Gobierno Nacional, en el que queda muy en claro la ausencia de la voz de los docentes. Al respecto, Juan Carlos Tedesco, al analizar las reformas educativas en Latinoamérica, plantea que "la prioridad de los aspectos institucionales parece haber postergado excesivamente la atención de los aspectos pedagógicos y al actor principal de dicho proceso. Es decir, los docentes. La reforma institucional crea el espacio para que se produzcan cambios pedagógicos tales como la definición de proyectos institucionales, la expansión de la capacidad de innovar, la mayor diversidad de procesos pedagógicos adaptados a la diversidad social y cultural de la población. Sin embargo, la experiencia está mostrando que el cambio institucional es necesario pero no suficiente para el cambio pedagógico. En este sentido es preciso reconocer que buena parte de las discusiones que tuvieron lugar en las últimas décadas acerca de los procesos de transformación educativa, desconocieron, subestimaron y simplemente concibieron en forma retórica el papel de los docentes, quienes en general fueron subestimados o simplemente considerados como un insumo más del proceso pedagógico".

Todo este relato del proceso de implementación de la Ley Federal de Educación, en el marco de la transformación educativa, comienza a resquebrajarse durante

el último tramo del segundo gobierno menemista, ya acuciado por problemas económicos que impactan sobre la docencia en particular y sobre la viabilidad de estos procesos.

El gobierno de la Alianza comienza su derrotero ideológico con la presencia de fuertes contradicciones internas en el Ministerio Educativo Nacional y con amenazas informales sobre el fracaso de todo este proceso. Hay un intento de cierta continuidad de estos procesos, profundizando la cuestión docente en los aspectos de su evaluación, su antigüedad, su cultura, la continuidad de ciertos cuadros técnicos; por otra parte, aparece la ruptura en la eliminación de la publicidad de los rankings de evaluación de la calidad y un proceso de fortalecimiento de los Institutos Superiores de Formación Docente. La caída del gobierno aliancista y la ausencia/silencio de la política educativa de la gestión duhaldistas generan la necesidad de acordar una agenda educativa para el próximo gobierno, ante la preocupante situación sobre el vacío de propuestas en las campañas políticas ya iniciadas.

En esta última dirección, resulta importante señalar los siguientes aspectos:

Bibliografía:

- AAVV, (1998); *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
ALBERGUCCI, R., (1995), *Ley Federal y Transformación Educativa*, Buenos Aires, Troquel.
GIMENO SACRISTÁN, J., (1997), *Docencia y cultura escolar. Reformas educativas y modelo educativo*, Buenos Aires, Lugar-Ideas.
SADOP, (2000), *La transformación educativa para el nuevo siglo*, Cuadernos La Tiza N° 2, Buenos Aires.
TEDESCO, J.C., (1999), *Paradigmas, reformas y maestros*, Montevideo, Fondo Editorial Queduca, FUMTEP.

* Director del INCAPE

¹ Nos estamos refiriendo a los partidos de centro y de corte "popular" en nuestro país.

² Basta recordar la experiencia más reciente gestada durante el Proceso de Reorganización Nacional para los niveles Inicial y Primario.

³ Que se gesta en los países centrales durante la década del '80, especialmente bajo los gobiernos de R. Reagan y de M. Thatcher.

⁴ *Sociología política de las reformas educativas*, Morata, Madrid, 1994.

⁵ Graciela Frigerio, Laura Fumagalli y otras (1993), Editorial Miño y Dávila.

⁶ Basta mencionar la ausencia de diseños curriculares jurisdiccionales al momento de su implementación; las idas y venidas en las estrategias de formación permanente del sector docente; la presencia de nuevos sujetos pedagógicos en el escenario de la institución escolar...

ESCUELA MEDIA:**DIAGNÓSTICO Y BALANCE EN MEDIO DE LA CRISIS**

Dentro de la esfera del nivel medio de educación, La Comisión de Educación de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires indagó en un encuentro los aspectos constitutivos referentes a calidad educativa, capacitación y titularizaciones. Asimismo, la totalidad de los panelistas reivindicó el valor inestimable que posee el título medio en la presente coyuntura crítica de país.



La Comisión de Educación de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha organizado tres encuentros destinados a trabajar esta temática. El primero de dichos encuentros se llevó a cabo el día martes 2 de julio bajo la consigna "La escuela y las nuevas modalidades de aprendizaje". Este encuentro contó con la presentación del diputado Carlos Campolongo, autor de la iniciativa; el Presidente de la Comisión de Educación de la Legislatura, profesor Daniel Bravo; el Secretario de Educación de la ciudad, Lic. Daniel Filmus, y el Director del I.I.P.E. - UNESCO, Lic. Juan Carlos Tedesco. Este primer encuentro concluyó con un trabajo realizado por docentes, alumnos y alumnas del Colegio Normal N° 9.

El diputado Campolongo planteó la pregunta sobre el sentido que tiene hoy la escuela media y sostuvo que la misma hoy es muy aburrida.

El diputado Bravo enumeró las acciones emanadas desde la Legislatura referidas a la cuestión de la escuela media:

1. La realización de concursos.
2. La ley de titularización.
3. El aumento en el presupuesto 2001 destinado al área de capacitación.
4. La ley de convivencia.
5. El proyecto de ley de extensión de la obligatoriedad de la escuela media.

Por último, Bravo afirmó que la Ley Federal de Educación ha desintegrado al sistema educativo nacional.

El licenciado Daniel Filmus manifestó la importancia que posee el título de media para poder ingresar al mercado de trabajo y que ese título esté lleno de contenidos. Señala que la educación no es solo política social sino una apuesta al crecimiento, al desarrollo del país. La preocupación se centra en el abandono de la escuela media por parte de los adolescentes debido a factores socioeconómicos y a factores cualitativos al interior de la misma escuela. Estos últimos factores pueden modificarse a partir de reformas pedagógicas que se focalizan en dos ejes centrales:

La transformación del modelo institucional, que implica una nueva mirada hacia la convivencia, profesores a tiempo completo y horas institucionales. Por otro lado, la transformación de los contenidos y las orientaciones en función de superar determinados esquematismos propios del pasado y con el fin de que todos los estudiantes se formen para el estudio y para el trabajo, es decir, que estudien y trabajen.

El licenciado Juan Carlos Tedesco interpelló sobre qué queremos transformar, el para qué y el cómo. Puntualizó que para un político de la educación la pregunta sobre la enseñanza media se focaliza en la cobertura, el financiamiento, los planes de estudio y el funcionamiento del sistema. Desde las instituciones educativas la pregunta se centra sobre la disciplina, la evaluación, la metodología. En el ámbito mundial, nadie se encuentra conforme con la educación media que posee.

Posteriormente desarrolló, desde un abordaje histórico, el surgimiento de la escuela media en nuestro país y de sus especializaciones. Así marcó el surgimiento de los colegios nacionales, los comerciales, los técnicos.

Por último, Tedesco señaló tres ejes para poder res-

ponder a la interpelación formulada en el comienzo de su exposición.

1. Mercado de trabajo: se presenta como sumamente cambiante. Se acabó la estructura fordista por el impacto generado por las nuevas tecnologías que implican el empleo de cada vez menos personas en los puestos de trabajo. Esta situación genera que los egresados/as de la escuela media no puedan insertarse en las capas medias de trabajo.

2. Modificaciones culturales: que afectan fundamentalmente a las nuevas generaciones. Hasta hace poco tiempo, el lugar de origen familiar, regional prefiguraba nuestras identidades, nuestros valores y señalaban una determinada linealidad en la vida de los sujetos. Lo que se estudiaba servía para largo tiempo, la religión era la de los antepasados, el oficio elegido era para siempre...

3. Cambios en el conocimiento: hoy el conocimiento es un factor fundamental en la estructura de la sociedad. Hoy asistimos a la era de la información, del conocimiento; hoy la economía se basa en la información. La velocidad del conocimiento hoy es impresionante. De allí que se hace necesario aprender a lo largo de toda la vida, es decir, se trata de enseñar a aprender; de tener en cuenta las operaciones internas que configuran el oficio de aprender. Muestra ciertas experiencias en otras partes del mundo como la instalación de la reválida de los títulos universitarios con una fecha de vencimiento motivada por la obsolescencia del conocimiento, por su velocidad.

En esta dirección, aparecen algunas líneas para repensar la escuela media:

-Ayudar a los alumnos a conocerse a sí mismos; esto genera una importante tarea de orientación por parte de la escuela.

-A partir de lo anterior, la presencia de materias optativas resulta fundamental para el alumno.

-Generar una mayor densidad cultural en la escuela; se trata de poblar la escuela de experiencias culturales que no impliquen reproducir necesariamente lo que está afuera de la escuela.

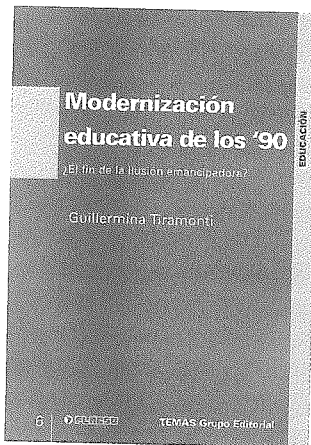
-La importancia de trabajar determinados valores: solidaridad, esfuerzo, en el fondo se trata de "aprender a vivir juntos".

-La necesidad de aprender a aprender a lo largo de toda la vida.

-Reconocer que el recurso básico y principal son los docentes, los directivos y los auxiliares, para que se genere un auténtico trabajo en equipo.

Ediciones de interés pedagógico

MODERNIZACIÓN EDUCATIVA DE LOS '90 ¿EL FIN DE LA ILUSIÓN EMANCIPADORA?



Por Fabián Otero

Guillermina Tiramonti. Buenos Aires, FLACSO-Temas Grupo Editorial, 2001, 1° edición.

El presente texto es una compilación de diversos artículos de la autora, directora de FLACSO y titular de la cátedra Política Educativa de la Universidad Nacional de La Plata.

En la introducción la autora señala que se achicó el Estado y se agranda la presencia del Ministerio de Educación Nacional mediante el control y la contención social que amenaza la gobernabilidad. Ante este escenario, señala las funciones asignadas a la educación:

- "intervenir en la producción de subjetividades que se adaptan funcionalmente a una sociedad social y culturalmente fragmentada" (pág. 15);
- "control, contención y disciplinamiento de la población 'de riesgo'" (pág. 16);
- "habilitación de las lógicas mercantiles para la gestión del sistema como de las instituciones".

Concluye que "hoy, la selección se hace por la participación en diversos circuitos educativos y el ingreso a ellos está fuertemente asociado a un capital económico, social y cultural que posee un grupo cada vez más reducido de la población" (pág. 17).

El texto se estructura en cinco capítulos: "El escenario político educativo de los '90"; "Los imperativos de las políticas educativas de los '90"; "La reforma educativa nacional"; "En busca de una interpretación"; "Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular"; "Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina" (en colaboración con Inés Dussel y Alejandra Birgin) y "Los sentidos de la transformación".

En el capítulo 1 sostiene que las democracias latinoamericanas "han perdido toda tensión hacia la igualdad" (pág. 19). Desde esta constatación el sistema educativo intenta:

- "dar respuesta a las demandas de formación de una mano de obra acorde con las exigencias de la integración transnacional" (pág. 20);
- "constituirse en redes de contención para cooperar con la gobernabilidad del sistema" (pág. 20).

A continuación, enumera y desarrolla los elementos estructurantes del escenario político educativo de los '90:

1. Nuevo paradigma educativo: enmarcado en el contexto de las propuestas neoconservadoras / neoliberales que sostienen una exigencia de calidad educativa alrededor del conocimiento y las telecomunicaciones. Dicha exigencia surge de los diagnósticos realizados por los centros mundiales de financiamiento de proyectos y programas que definen como objetivos del sistema educativo: "la formación de competencias para la competitividad y la formación ciudadana" (pág. 21). Este último objetivo aparece presente en las producciones de la UNESCO, no así en las del Banco Mundial.
2. Recuperar un espacio de legitimidad para el Estado Nacional
3. Lógicas de organización del sistema: "en materia educativa, lo político, está limitado al espacio de la especificación técnica de la reforma, la creación de redes de control del sistema y la contención social, mientras que

se ha abandonado a la lógica del mercado la definición de las condiciones institucionales y materiales" (pág. 23).

El capítulo concluye con una reflexión sobre las tendencias emergentes en el campo educativo:

-Disyunción de las lógicas organizadoras del sistema: que se asienta sobre los pares "nación / provincia", "organización institucional y roles / modificaciones curriculares".

-Diseño de un nuevo norte paradigmático para la educación: que combina la concentración de recursos técnicos y económicos a nivel central.

-Recuperación de un espacio de legitimidad del Estado Nacional.

En el segundo capítulo, la autora manifiesta que la década del '80 marcó la necesidad de las economías latinoamericanas de insertarse en un contexto de globalización para el que deben modernizarse. La racionalidad del mercado desplaza así al estado, desintegrándolo y reconvirtiéndolo. "El burocratismo, la colonización del Estado a manos de las grandes empresas, las prácticas clientelares y la creciente presencia de corrupción completan un cuadro de fuerte veto a la política y a su operador central que es el Estado". Es así como la mayor competitividad se convierte en la obsesión con los agentes del intercambio internacional. En lo educativo, esta década estuvo marcada por la expansión matricular pero sin inversión, con un claro deterioro salarial y de las condiciones materiales y laborales de la docencia, lo que provocó un deterioro de la calidad, una "desjerarquización cognitiva" y un incremento de acciones asistencialistas y de socialización. A continuación enuncia los imperativos de la década del '90:

- Inserción al mercado laboral a partir de la formación de recursos humanos.

- Regulación a partir de la presencia de los valores del mercado en el escenario educativo: "competitividad, productividad y eficiencia" generadores de un nuevo paradigma educativo y de gestión. El nuevo paradigma educativo se sustenta sobre el "principio de la competitividad que prescribe para el Estado una acción destinada a introducir una lógica de cálculo racional-instrumental (de medios y fines y de costos y beneficios) en la organización del sistema". El nuevo paradigma de gestión se visualiza a partir de la "descentralización financiera y administrativa, la autonomía de las instituciones escolares y la responsabilidad de las mismas por sus resultados"; se generan así políticas focalizadas para la compensación de desigualdades y toda innovación es viabilizada a través de proyectos especiales controlados desde nación. Emerge así una "correlación positiva entre autonomía, calidad y equidad pero se sostiene bajo el supuesto de la existencia de homogeneidad de

condiciones institucionales y sociales para el conjunto de las escuelas de un sistema".

- Integración de los sectores excluidos a la escuela asignándole a esta un nuevo lugar.

En el tercer capítulo se analizan cinco ejes que trabajan sobre las reformas educativas:

1. La tradición reformista nacional: desde fines del siglo XIX las políticas educativas estuvieron preocupadas por articular el sistema productivo con la educación y por la promoción de los sectores sociales emergentes. En este apartado se analizan los distintos proyectos de reforma educativa que atraviesan todo el siglo XX.

2. Las reformas comprensivas europeas que "permitieron aumentar los años de la escolarización de la población, ampliar el espectro de conocimientos de que disponían los sectores populares y mejorar la función compensatoria de la escuela, sin que por ello el sistema renunciara a su función diferenciadora y de selección social" (pág. 58).

3. La reforma española, de la que se señalan diferencias con nuestra reforma, entre las cuales se observa que los C.B.C. fueron definidos por Nación y concertados en el espacio del Consejo Federal de Cultura y Educación mientras que en España fueron trabajados en forma conjunta entre los dos ámbitos.

4. Las reformas educativas en América Latina: el caso de Chile. En 1980 se lleva a cabo el proceso de municipalización de la educación chilena. "El Ministerio mantuvo la responsabilidad sobre el financiamiento de las escuelas, el control sobre un currículo nacional uniforme y obligatorio para todas las escuelas, la evaluación del rendimiento académico por medio de una prueba nacional a través de la implementación de un Sistema de Información y Medición de la Calidad de la Educación, la definición y distribución centralizada de los textos de estudio y la supervisión del sistema... Un elemento crucial de esta descentralización fue la ampliación de los establecimientos administrados por empresarios privados y financiados por el Estado Nacional. El mecanismo para incentivar a los privados a hacerse cargo de las escuelas primarias y secundarias fue el financiamiento de la demanda por medio de la subvención por alumno. De este modo se subvencionaban tanto instituciones públicas como particulares" (pág. 63). "El método de financiamiento de la demanda fue acompañado por un marco normativo que facilitó la estratificación de las familias según su condición socioeconómica. Las escuelas municipales estaban obligadas por ley a recibir sin discriminación a todos los alumnos que solicitaran matrícula; en cambio, las particulares subvencionadas estaban libres para seleccionar." (pág. 64).

5. La reforma nacional centrada sobre los 10 años de escolaridad obligatoria en la nueva estructura del siste-

ma educativo en el contexto del "agotamiento y posterior abandono del modelo keynesiano que depositaba en el Estado Nacional y en su acción política la función de arbitrar en la distribución de los recursos y orientar el proceso económico, y su reemplazo por un modelo en el que prima la lógica del mercado (pág. 66). La autora constata en todo este proceso de reforma una "fuerte penetración de los valores y las lógicas de mercado en las propuestas de gestión escolar, en la oferta de fondos competitivos para proyectos escolares y en la consigna misma de formar para la competitividad" (pág. 69); además, señala el control ejercido sobre el currículo por parte de la Nación.

En el capítulo 4, la autora focaliza las políticas de descentralización y de recentralización que han llevado a una reterritorialización del campo curricular en donde se observan:

1. Una hibridación de discursos que toma, en un principio, a la reforma educativa española como eje para después virar hacia Francia, Portugal, Chile y Colombia frente al fracaso de la propuesta reformista de España. Desde esta constatación presente recorren las diversas experiencias de descentralización que se han gestado a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, señalando el inicio con el gobierno desarrollista, pasando por la experiencia del Proceso de Reorganización Nacional como un modo de fragmentación del sindicalismo docente más la Ley de Transferencias de la gestión de Menem que instala la concepción del trabajador productivo, de la autonomía escolar como punto de partida y de la figura del "necesitado".
2. Un diseño de nuevos mapas de relaciones centro-periferia del sistema a partir de un ministerio nacional sin escuelas que aglutina y recentraliza los Contenidos Comunes, la evaluación de resultados, los programas compensatorios, la capacitación docente, el Consejo Federal y la negociación y administración de créditos externos.
3. Un nuevo "régimen de verdad" que redefine el rol de los intelectuales, borrando sus afiliaciones partidarias y se encolumnan en pos de la educación del país.

En el último capítulo la autora plantea la siguiente hipótesis: "los cambios que se registran en el sector educativo obedecen principalmente a las profundas transformaciones sociales que tanto mundialmente como en cada una de las sociedades latinoamericanas modificaron los recursos y su distribución; a las posiciones relativas de los estados y de los grupos sociales en el interior de dichos estados; a las estrategias de los actores que interactúan en las diferentes esferas de negociación pública; a las identidades de los sujetos; a las formas de comunicación e intercambio; a los saberes disponibles y la validación social; a la jerarquía de los valores; a la distribución social de las responsabilida-

des; al papel de los Estados y de las diferentes agencias del orden, de los agentes de producción y distribución del saber. Con la sola enumeración de las dimensiones que están afectadas por este proceso, se comprende que las reformas educativas solo pueden ser visualizadas como variables intervinientes que acompañaron, reforzando o resistiendo, algunas de las tendencias emergentes, construyendo condiciones favorables para el desarrollo de alguna de ellas o intentando contrarrestar o neutralizar otras. Las reformas han actuado, en realidad, como resignificadoras de los movimientos que atravesaron y aún atraviesan el conjunto de nuestras sociedades" (pág. 98).

Para sostener su hipótesis, la autora desarrolla el análisis de cuatro tendencias:

- Fragmentación de la sociedad y de los sistemas educativos, lo que genera claros procesos de polarización. De este modo se pierde la utopía emancipadora de la modernidad, la de la igualdad, en pos de propuestas educativas más ligadas a intereses particulares que a universales y públicos.
- Reconfiguración de las responsabilidades sociales: propuestas de autonomía y rescate de la sociedad civil. Un nuevo mapa de responsables en el marco de un Estado mínimo que interviene solo en situaciones de conflicto y que revaloriza a la sociedad civil frente a la debilidad del Estado: "Privatización responsabilidades y riesgos, exaltación individualismo que ahoga al individuo" (pág. 106).
- Cambios en los valores que socializan a niños y jóvenes: se pasa de la igualdad al respeto por la libertad y el reconocimiento de las diferencias; existe una tendencia de definir desde las carencias, desde la negativa a los sectores populares.
- Heterogenización de actores, modos de gestión e identidades en el sector educativo mediante la estrategia de privatización de lo público.

Finalmente, la autora propone recuperar "la tendencia a la igualdad en el marco de la libertad" (página 116) y abandonar un "universalismo abstracto de la ilustración y particularismos que no permiten identificaciones colectivas" generando "universalismos que integra la diversidad" (pág. 117).

Dado que los cinco capítulos han formado parte de diversas publicaciones o ponencias realizadas por la autora, por momentos se tornan repetitivas ciertas ideas. Por otro lado, en ninguna parte del texto la autora realiza una autocrítica de su paso por la gestión pública junto a Cecilia Braslavsky y los distintos miembros de FLACSO.

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN.

REFORMAS EDUCATIVAS: MITOS Y REALIDADES.

La presente publicación toma como tema central el de las reformas educativas en distintos países de Iberoamérica. Dos de los artículos presentados focalizan sus reflexiones sobre la reforma educativa española. Por un lado, Álvaro Marchesi realiza un análisis de la misma desde su rol de funcionario educativo del gobierno español; analiza los objetivos propuestos por la reforma en los '90 y mira evaluativamente y en prospectiva la reforma implementada. Por otro lado, José María Benavente Barreda genera una fuerte crítica a dicha reforma. Este contrapunto interesante nos es muy útil debido al papel que la reforma educativa española ha jugado en nuestro país desde la estructura del sistema educativo pasando por la triple dimensionalidad del contenido de acuerdo a César Coll.

Felipe Martínez Rizo analiza la reforma educativa en México a partir de las acciones reformistas encaradas desde el PRI hasta su caída y la propuesta educativa generada a partir de la asunción de Fox al gobierno.

Ana Benavente, Secretaria de Estado de Educación de Portugal, analiza la reforma en su país. Sonia Camboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez nos presentan la situación de los indígenas en el contexto de la reforma educativa en Bolivia.

La presentación de este tema se abre con un artículo más abarcador, más general, de Sergio Martinic, titulado "Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina". Sus reflexiones surgen de su rol de coordinador del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina en el marco del Programa Reformas Sociales en Educación y Salud en América Latina, patrocinado por el BID y el CIID de Canadá. Siguiendo el análisis realizado por O. Oslak, Martinic plantea la presencia de dos generaciones de reformas:

-La primera intenta reorganizar la gestión, el financiamiento y el acceso al sistema educativo. Una de las estrategias implementadas fue la de la descentralización. Este tipo de reformas primaron en la década del '80 en América Latina.

- La segunda generación, que se extiende a lo largo de la década del '90, gira su preocupación "hacia adentro" del sistema y hace centro en la escuela. Sus tópicos centrales lo constituyen la calidad de los procesos educativos y los resultados. Desde este eje organizador se comprenden las iniciativas políticas encaradas como las de promover mayor autonomía y poder a directores y maestros; los cambios curriculares y en las prácticas pedagógicas; los sistemas de incentivos para maestros de acuerdo al desempeño; las mayores inversiones en infraestructura y en textos...

-El autor propone una tercera generación, propia del siglo XXI, preocupada por la efectividad de las escuelas, la conectividad a diversos tipos de redes y las nuevas relaciones que se establezcan con la tecnología.

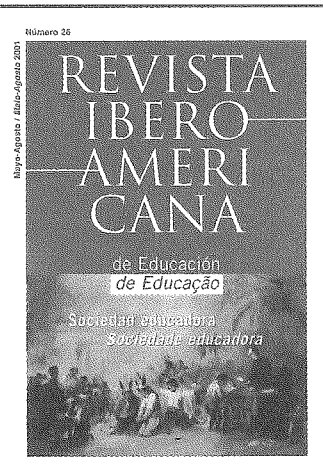
Por otra parte, analiza una posible tipificación de reformas que son presentadas en díadas de opuestos:

Reformas "desde arriba" (Argentina, por ejemplo) versus reformas "desde abajo" (El Salvador).

Cambio global o "big-bang" (Chile) versus incremental (Perú).

El autor alerta sobre la dificultad de visualizar a las reformas como modelos puros que puedan entrar en una u otra clasificación y propone entenderlas como posibles de clasificación diversa en las distintas fases de implementación de la reforma. Por ejemplo el caso de Argentina: la Ley Federal de Educación surge de un proceso de "abajo hacia arriba" fruto del Congreso Pedagógico Nacional de la década del '80 y luego se implementa desde "arriba hacia abajo" en un contexto

Madrid, O.E.I., Número 27, Septiembre-diciembre 2001.



de fuertes ajustes económicos hacia el final de la década del '90.

Sobre los procesos de descentralización que han acompañado estos procesos de reforma, el autor señala que han sido más formales que reales, generando una mayor incidencia en la accesibilidad y eficiencia en la provisión de servicios educativos que en la calidad y equidad de los resultados. Sobresalta la falta de capacidades institucionales en el ámbito local y de interacción con diversos miembros de la comunidad; por otro lado y a partir de las distintas experiencias llevadas a cabo en el subcontinente, se concluye que resulta fundamental el apoyo del estado para el funcionamiento de una adecuada estrategia descentralizadora.

Otro tópico de análisis destaca la importancia del papel de las "mediaciones" entre las políticas y la realización de las mismas, entre el "grupo técnico" y los actores políticos que deciden. Se detectan así conflictos y distintos niveles de asignación al papel central de los diversos actores sociales en los procesos de reforma, que favorecen más la delegación que la responsabilidad compartida.

Finalizando su presentación, el autor arriba a las siguientes conclusiones:

Se detectan importantes avances y logros en cuanto a la cobertura y eficiencia motivada por un incremento en las inversiones destinadas al área como por los cambios implementados en el sistema educativo, pero la calidad y la equidad se encuentran muy lejos de ser las esperadas, ya que persisten altos niveles de desigualdad.

Adquiere una mayor relevancia la incidencia de factores externos a la escuela que impactan negativamente sobre los procesos de aprender. De este modo son cada vez más necesarias condiciones de "equidad social" o

de "educabilidad" (Tedesco, 1998).

En los procesos de reforma ha primado el discurso de la calidad, en sus dimensiones de competitividad y excelencia, por sobre la equidad.

Se han instalados "universales" en el discurso y los procesos de implementación de las reformas educativas, motorizados desde organismos internacionales. "Universales" que desconocen la cultura y las tradiciones históricas sobre las que se asientan. Universales que transportan del campo del "*management*" al de la gestión educativa.

En cuanto a la importancia de la participación de los distintos actores sociales en las reformas, resulta importante concebir el conflicto como positivo, como una oportunidad para la apertura de posibilidades y opciones. De allí la importancia de las cualidades de diálogo y de concertación que deben portar los actores involucrados en dichos procesos.

Se detecta una carencia de insumos de investigación, de masa crítica y de una cultura de la evaluación que favorezcan la toma de decisiones.

Estos artículos pueden consultarse en el sitio:
www.oei.es/revista.htm

Fabián Otero

Severo cuestionamiento a un decreto del gobierno de San Luis

Críticas del SADOP a las escuelas "charter"

En abierta contraposición a la rica tradición pedagógica nacional y sustentadas sobre la base de las variables costo/beneficio, ajenas a cualquier principio educativo, la implementación de las escuelas autogestionadas en la provincia de San Luis podría establecerse como un serio antecedente que agravaría aún más el complicado mapa de la educación en la Argentina. Es por ello que el SADOP rechaza enérgicamente la iniciativa por interpretarla individualista y atentatoria a la Ley Federal de Educación.

"Los docentes privados del SADOP rechazamos el Decreto 2343/02 del Gobierno de la Provincia de San Luis que abre las puertas al 'Régimen de Escuelas Experimentales Autogestionadas' ('escuelas charter'), por tratarse de una propuesta que instala en el sistema educativo la lógica del mercado, introduciendo la oferta y la demanda como criterios de desarrollo de la educación. Las escuelas charter son una nueva forma de colonización pedagógica que profundizará los circuitos diferenciados en educación", dijo Horacio Ghilini, Secretario General de SADOP y Secretario de Cultura de la CGT.

"El Decreto 2343/02 firmado por la Gobernadora de San Luis Alicia Lemme es contradictorio con la letra y el espíritu de la Ley Federal de Educación como así también con los acuerdos del Consejo Federal de Educación y Cultura y es un nuevo paso en el proceso de fragmentación y segmentación del sistema

educativo nacional que hoy es un rompecabezas de piezas sin articulación ni sentido".

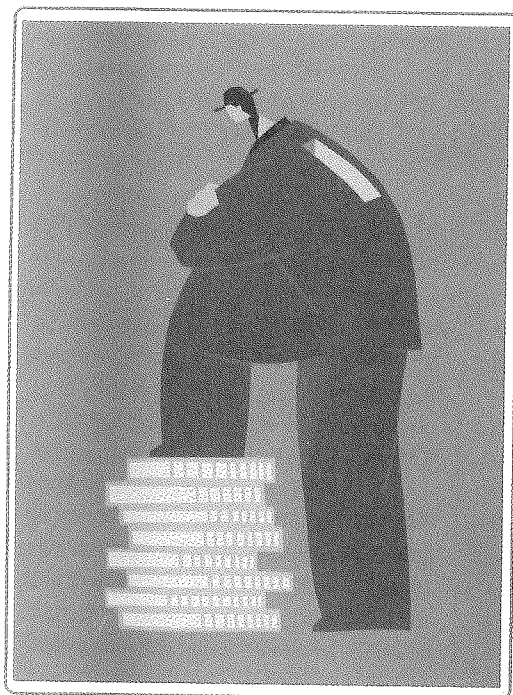
"El modelo de escuelas charter es un sistema ajeno a la realidad nacional, traído desde los EEUU e imitado por Chile: sus primeras aplicaciones fueron en el estado de Minnesota en 1988 y se basa en un contrato con "sponsoreo" que financia el "costo por alumno". Más alumnos y más logros equivalen a más dinero. Esta fórmula solo se sostiene en la competencia como base para una mayor calidad educativa y afecta la situación laboral de los docentes estatales y privados. Desde el SADOP confrontamos con este esquema, lo denunciábamos públicamente y anunciamos que no permitiremos su implementación".

En otro orden de cosas, es importante señalar que la experiencia de países con tradición descentralizada para la generación de políticas educativas señala que pueden realizar más fácilmente proyectos como el de las escuelas autogestionadas. No es el caso de nuestro país, que proviene de una historia de fuerte centralización y de una descentralización en algunas esferas y en otras conserva sus cuotas de centralización.¹ En esta dirección, el proyecto educativo planteado por la Ley Federal de Educación se encuentra hoy inconcluso. Además, la política educativa gestada como política de Estado no termina de cumplir las promesas planteadas por la utopía moderna.

Es importante recordar que existe toda una tradición referida a la autogestión pedagógica. La misma se inicia en el contexto de fines de la década del '60 en Francia, al compás de los sucesos de mayo del '68 y se enrola en posiciones libertarias sobre lo educativo que entienden la autogestión como contenido pedagógico que atraviesa la totalidad de la institución y de los actores que participan en ella. Esta experiencia se extenderá de la institución escuela hacia la sociedad en su conjunto. Es evidente que la propuesta planteada por la provincia de San Luis también se encuentra muy alejada de esta mística pedagógica.²

¹ Ver artículo de Fabián Otero en este mismo número sobre la experiencia de la transformación educativa en los '90.

² Ver Lapassade, George, *La autogestión pedagógica*, Madrid, Gedisa.



CONDICIONES MATERIALES Y LABORALES DEL TRABAJO DOCENTE, UNA INTRODUCCIÓN

Es innegable que la problemática acerca del trabajo docente y sus condiciones materiales de producción ha estado ausente en el debate educativo durante la década del '90. Cuanto más, en muchos casos se ha generado un deterioro de estas condiciones al compás del deterioro sufrido por el país. En esta dirección, el SADOP ha venido instalando una serie de tópicos que intentan recuperar la temática y brindarle un tratamiento orgánico y legal a los mismos: el pago del FONID a todos los docentes del sector, sean subvencionados o no; la participación en la instancia del Convenio Colectivo de Trabajo y de paritarias; la oposición sistemática hacia la presencia de los contratos laborales en el sector de la educación privada; la intransigencia en cuanto a la presencia de sumas no remunerativas en el salario del docente y la lucha por una formación permanente en servicio.

Es importante señalar que el SADOP enmarca el debate sobre las condiciones materiales y laborales

del trabajo docente a partir de la Recomendación relativa a la situación del personal docente (1966) de la OIT- UNESCO y de los sucesivos Convenios y Recomendaciones adoptados por la Conferencia Internacional del Trabajo.

A propósito, la Recomendación OIT- UNESCO avanza en los siguientes temas:

- Selección y formación.
- Perfeccionamiento.
- Contratación y carrera profesional: ingreso, ascenso y promoción, seguridad, procedimientos disciplinarios, exámenes médicos, educadoras con cargas de familia, dedicación parcial.
- Derechos y obligaciones.
- Condiciones necesarias para una enseñanza eficaz: número de alumnos en las clases, personal auxiliar, material auxiliar, horas de trabajo, licencias, vacaciones, edificios escolares.
- Remuneración.
- Seguridad social: asistencia médica, prestaciones varias, etc.

A todo lo anterior se suma la labor

del SADOP que, inserto en el movimiento obrero, vela por un "trabajo decente" del colectivo trabajador, tal como la organización viene reclamando desde el Mes de la Dignidad Docente, celebrado el último mes de septiembre.

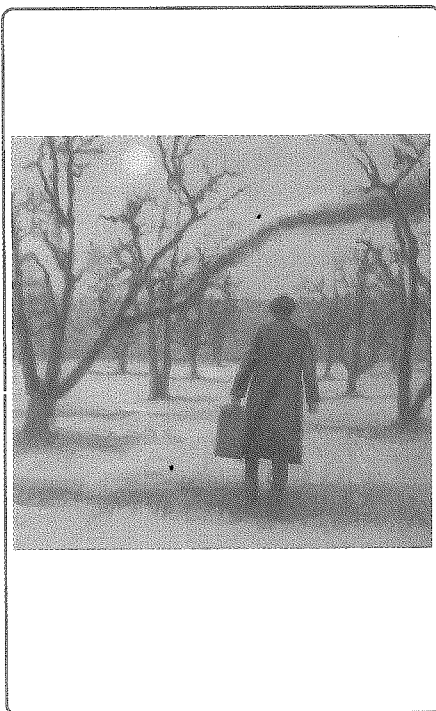
Por último, cabría destacar que en el número anterior de La Tiza (junio 2002), presentamos un comentario sobre el documento base del VIII Congreso de la Confederación Sindical Mundial de la Enseñanza (CSME) realizado en Bulgaria durante el mes de julio, bajo el lema "El docente: profesional de la educación y actor inclusión social" (páginas 17 a 21) que revisa algunas temáticas referidas a las condiciones materiales y laborales de la tarea de enseñar.

EL MALESTAR DOCENTE:

FUENTES DE SU ORIGEN Y CONSECUENCIAS

Por Dra. N. Leibovich de Figueroa (1); Dra. M. Schufer (2); Lic. V. Schmidt, Lic. C. Marro, Lic. E. Aranda Coria, Lic. S. Domínguez Halpern, Lic. G. Cassullo, Lic. M. González y Lic. A. Marconi (3).

Si en cuanto a lo económico todo trabajador de la educación es equiparable al del resto de la comunidad en la que se encuentra inserto, su desempeño laboral exige un tratamiento diferenciado. Docentes que en la actualidad cumplen su labor educativa se ven obligados además a llevar adelante tareas institucionales y de contención social que, en principio, son ajenas a su profesión pero que la coyuntura que atraviesa el país les exige realizar a diario. Si a esos cuidados se les suma el deterioro salarial acompañado por la baja percepción que su ocupación representa, una de las consecuencias más negativas que revela la investigación es la generación de patologías de alto riesgo para ellos y sus educandos.



desconfianza, el hastío, el tedio, la bronca, la irritación, la tensión, el fraude, la tristeza, la decepción, el sufrimiento y la desesperanza son también nombres de ese malestar. En la Facultad de Psicología (UBA), a través de un proyecto de investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica, se ha trabajado esta problemática con 158 docentes de escuelas primarias y secundarias de la Ciudad de Buenos Aires y su conurbano. Para evaluar el malestar se aplicó a tales docentes el Inventario de Malestar Percibido en el Ámbito Laboral Docente (IMAPLD) (de Leibovich y Schufer, 2001), entre otras pruebas psicológicas. A continuación se analizan algunos de los resultados alcanzados con la investigación.

Las situaciones que más del 40 % de los docentes describieron como productoras de excesivo malestar son las siguientes:

- Sentir que la tarea docente está desvalorizada socialmente.
- Tener un sueldo no acorde con la responsabilidad.
- La falta de reconocimiento de las horas extras dedicadas a tareas institucionales.
- Falta de claridad en las normas.
- Sentir temor a quedar sin trabajo.
- Malas condiciones de higiene.
- Que los directivos solo les marquen sus errores.

El deterioro de la situación laboral que caracteriza a la Argentina desde los años noventa no solo se expresa en los elevados niveles de desempleo sino también en la precarización de las condiciones laborales. El crecimiento del estrés relacionado con el trabajo en el contexto de crisis que atraviesa nuestro país es una de las problemáticas psicosociales más preocupantes para los propios trabajadores, los profesionales de la salud y la sociedad en conjunto. El estudio del estrés de los docentes es un área de gran desarrollo en el ámbito in-

ternacional, dada la existencia de un nuevo mapa sociolaboral caracterizado por crecimiento sin empleo, segmentación creciente del mercado de trabajo, polarización de las tareas y precarización del empleo. Estas circunstancias laborales, junto a otras propias de la grave crisis socio-económica que atraviesa nuestro país, afectan la labor docente.

El malestar docente es la expresión que condensa los efectos permanentes de carácter negativo que afectan al docente, producto de condiciones laborales desfavorables. La

- La inseguridad por la inestabilidad en el puesto.
- Exposición a olores desagradables.
- Perder tiempo con problemas ajenos a la tarea.
- Excesivo ruido.
- Saber que sus errores pueden influir negativamente sobre los demás.

En cambio, las situaciones relacionadas con la actividad cotidiana del docente no son, en términos generales, productores de excesivo malestar. Las situaciones que menor malestar producen son:

- Tener que estar todos los días con las mismas personas (por ejemplo: alumnos, compañeros, etc.).
- Estar durante años ejerciendo la tarea docente.
- Adaptarse a las conductas personales apropiadas para su trabajo.
- Hacer tareas muy variadas.
- Las diferencias de opiniones con la gente con la que trabaja.

Los datos presentados nos hablan claramente de la disconformidad respecto de la valorización del rol docente (que tiene su correlato económico) y la satisfacción respecto del trabajo que se realiza. Los factores productores de malestar son reflejo de la transformación que ha sufrido el rol docente: los docentes eran portadores de un modelo de vida y poseían autoridad intelectual. Las ideas de saber, abnegación y vocación han caído en desuso en la valoración social de la tarea docente. El salario de este grupo de trabajadores también constituye un elemento más de la crisis de identidad que los afecta y es una de las principales razones que los docentes aducen como fuente de malestar. Actualmente, el docente no solo sufre una desvalorización de su rol sino que en los últimos años han aumentado las responsabilidades y exigencias que se proyectan sobre él, tal como se refleja en los resultados de la investigación.

Los factores que configuran la presencia del malestar docente generan tensiones, sentimientos y emociones negativas que pueden promover una disminución de la motivación, sentimientos contradictorios respecto de su rol laboral, falta de compromiso (afectando así su desempeño) y pueden deteriorar su salud y su bienestar subjetivo. Numerosos estudios muestran las relaciones entre el malestar y los síntomas depresivos, trastornos del sueño, trastornos de ansiedad, dolores de cabeza crónicos, baja autoestima, etc. Pero existe una serie de características individuales, familiares y sociales que hacen a los individuos más resistentes al estrés. Por ejemplo, recurrir a la red de apoyo social, realizar intentos de modificar el ambiente o situación adversa, percibir satisfacción por la tarea y ciertas características de personalidad reducen significativamente el impacto del malestar descripto. La salud tanto física como psicológica de los docentes depende en gran parte del medio y de las condiciones de trabajo. Consideramos que nuestros docentes se hallan en riesgo personal, colocando a la tarea docente y a la institución en la misma riesgosa situación. Los resultados hallados en la investigación deben abrir un signo de interrogación hacia la prevención en el ámbito laboral docente.

(1) Dra. en Psicología; Titular Regular de la Materia Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico Psicológico (Fac. de Psicología, UBA); Investigadora independiente de CONICET; Directora de Proyectos de Investigación de UBACyT y CONICET.

(2) Codirectora del proyecto; Dra. en Sociología e Investigadora independiente de CONICET.

(3) El resto de los autores pertenecen al equipo de investigación y son docentes de la misma materia (todos de la Facultad de Psicología de la UBA).

Bibliografía sugerida

ALLIAUD, A.-
DUSCHATZKY, L. (1993); *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Bs. As., Miño y Dávila.

DAVINI, M.- ALLIAUD, A. (1993); *Los maestros del siglo XXI*, Bs. As., Miño y Dávila.

ESTEVE, J.M. (1994); *El malestar docente*, Barcelona, Paidós.

EZPELETA, J. (1992); *Escuelas y maestros. Condiciones de trabajo en la Argentina*, Bs. As., Centro Editor de América Latina.

GVIRTZ, S. (1991); *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*, Bs. As., CEAL.

HARGREAVES, A. (1996); *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Morata, Madrid.

LEIBOVICH, N. (2002); *El malestar y su evaluación en diferentes contextos*, Bs. As., EUDEBA.

MARTÍNEZ, D.-VALLES, I.-
KOHEN, M. (1997); *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*, Bs. As., Kapelusz.

O.I.T. (1996); *Evolución reciente del sector de la educación*, Ginebra, OIT N°1.
Incidencia del ajuste estructural en el empleo y la formación del personal docente, Ginebra, OIT N°2.

Convenio SADOP-Universidad Nacional de Tres de Febrero

LA FORMACIÓN PERMANENTE, UN EJE PRIORITARIO PARA EL DESARROLLO CURRICULAR

El SADOP y la Universidad de Tres de Febrero acordaron la firma de la Tecnicatura Universitaria a fin de que, desde los docentes de formación académica hasta los educadores del magisterio superior puedan formarse, sobre la base de ejes pedagógicos y didácticos, en una especialidad reconocida por el Ministerio de Educación de la Nación.

Por medio de la Resolución N° 545/02 sancionada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, el SADOP y la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) llevan adelante desde del 30 de agosto del corriente año la Tecnicatura Universitaria en Desarrollo Curricular. Asimismo, su cursada supondrá un incremento en el puntaje -estimado en 1.50- que la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires asigna a cualquier maestro o profesor de todos los niveles de la enseñanza en esa jurisdicción; respecto al resto de las provincias, la estimación de la cantidad de puntos a otorgar quedará bajo la exclusiva consideración de cada una de ellas.

La importancia de este tipo de Tecnicatura radica en que supone un despliegue del currículum real o en acción, que busca crear cuotas de coherencia institucional y hace especial hincapié en el eje pedagógico y didáctico. El proyecto pretende fortalecer y ampliar la formación básica, pero en la intención de una propuesta que también reconozca la especialidad de una formación específica y su correspondiente titulación. No se trata de una sumatoria de cursos de capacitación, sino de una secuencia compleja de conocimientos y prácticas que tiene por objetivo consolidar el hilo conductor de lo pedagógico en las prácticas, tanto institucionales como curriculares.

La instrumentación de este trayecto curricular será realizada conforme a los escenarios educativos de la últi-

ma década, en especial los que dieron lugar a la Ley Federal de Educación, que han abierto una serie de temáticas específicas sobre la educación en general y sobre la centralidad del proceso de aprendizaje, los sujetos, los núcleos temáticos y la evaluación en particular. Puede considerarse que las notas más distintivas de este proceso de transformación se concentran por un lado en la problemática de la gestión de las instituciones, área suficientemente desarrollada y atendida tanto por las jurisdicciones como por las mismas Universidades Nacionales, y por el otro, en la problemática vinculada estrechamente a la implementación curricular.

Tanto el desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) como el diseño del Proyecto Curricular Institucional (PCI) muestran la acentuación de estas nuevas temáticas que demandan la permanente apertura de instancias para su atención. A su vez, el entorno del aprendizaje se ha visto enriquecido por la modificación de las estrategias pedagógicas en el accionar docente como por la instrumentación tecnológica que ha generado nuevas perspectivas sobre el alcance de la educación.

Estas condiciones hacen necesario considerar nuevos perfiles y capacidades técnicas de los educadores, en especial para aquellos que ya cuentan con una titulación docente y desempeño en instituciones educativas.

TECNICATURA UNIVERSITARIA EN DESARROLLO CURRICULAR !

TUDC

TECNICATURA UNIVERSITARIA EN DESARROLLO CURRICULAR

Resolución Nº 545/02
(Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación)

Puntaje asignado por la Secretaría de Educación
del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires:
1,50 (Acta 7/02 y Resolución 008/00)

Requisitos:
Título Maestro/a Normal Superior/Nacional, Profesor/a
para la Enseñanza Primaria, Inicial y Especial.

Informes e inscripción:
Av. Belgrano 3581 - (011) 4864-2143
E-mail: educacion@sadopcapital.org.ar

Comienza el 30 de agosto

SADOP - UNTREF

Asociación Argentina de Docentes Privados - Universidad Nacional de Tres Ríos

Desde este contexto, la propuesta de Carrera de Tecnicatura Universitaria, como ciclo de complementación, se justifica en la necesidad de brindar formación académica a docentes del magisterio superior, egresados de Institutos Superiores, que habiendo alcanzado una titulación de habilitación docente, con una propuesta programática cuya asignación horaria en ningún caso resulta inferior a las 1500 horas, exigen hoy una profundización en las temáticas que hacen a una implementación curricular en un proceso de mejoramiento de la calidad.

En esa dirección, la iniciativa de complementación curricular se proyecta en el marco de las instrumentaciones que ofrece la Ley de Educación Superior nº 24.521, en el artículo 8º, que ha pautado la articulación académica entre instituciones de Educación Superior universitaria y no universitaria.

La Tecnicatura Universitaria en Desarrollo Curricular, como ciclo de complementación para docentes, dará continuidad a los títulos de profesor de educación inicial, primaria, básica, especial, o con el anterior título de maestro normal superior, posterior al secundario. Esta propuesta responde a la necesidad de favorecer a los docentes del nivel inicial, del 1er. y 2do. ciclo de la Educación General Básica y de Educación Especial, con una formación sistemática, universitaria y permanente en las áreas de intervención técnico-profesional, como resulta de su responsabilidad directa en el desa-

rollo curricular propiamente dicho.

Los objetivos que la Tecnicatura se propone como medulares estarán ligados a ampliar la formación técnica profesional docente con un nivel de pregrado universitario a los educadores del nivel inicial y básico de la educación; contribuir al desarrollo de la autonomía de las instituciones educativas y de los propios docentes; formar profesionales especialistas en desarrollo curricular para dar lugar a la transformación educativa en el aula y en la institución; integrar especialistas con capacidad para la innovación pedagógica y para la evaluación y ajuste permanente de las prácticas curriculares; crear profesionales que puedan reconocer y valorar sus propias competencias y, en base a ello, resignificar su compromiso con la tarea educativa y la educación en general.

Los requisitos mínimos solicitados para poder acceder a la cursada serán acreditar el Título de Maestro/a Normal Superior/Nacional, Profesor/a para la Enseñanza Primaria, Inicial y Especial.

Los interesados en la propuesta deberán dirigirse a la Avenida Belgrano 3581, o comunicarse telefónicamente al 4864-2143, o bien enviar un correo electrónico a educacion@sadopcapital.org.ar

*El rol del educador frente a la crisis***¿POR DÓNDE EMPEZAR A SER DOCENTE?***Por Lic. Alicia Devalle de Rendo * y Lic. Viviana Vega ***

Agente esencial para sostener los lazos sociales que la crítica coyuntural tiende a desvanecer, la nota invita a considerar al trabajador de la educación como una alternativa viable desde donde pensar salidas a la crisis. No obstante ella, el desafío actual consiste en ponderar a la educación como una dinámica colectiva e institucional, despojada de cualquier interpretación individual y dicotómica que considere al educador como apóstol vocacional más que como profesional activo. Para asumir ese protagonismo, el docente deberá ser favorecido con las más adecuadas herramientas, que van desde el perfeccionamiento y la capacitación continuas hasta una seria y auténtica recomposición salarial para todos los niveles y gestiones.

En estos momentos de crisis se observa, en una visión panorámica, un país con casi todas las instituciones en un profundo estado de quiebre y de ilegitimidad. Reina la incertidumbre y la desconfianza generalizada. Como dijo Ortega y Gasset en la época de la guerra civil española, no sabemos lo que nos pasa, y eso es justamente lo que nos pasa. Sin embargo podemos asegurar que la institución escuela y sus miembros los docentes siguen conservando un lugar de credibilidad. Las investigaciones sobre la opinión social muestran que a pesar de todo este entorno turbulento y desmembrado, la escuela preserva todavía la posibilidad de ser un espacio confiable. Las encuestas ponen en evidencia que a diferencia de otras instituciones, de otros sectores sociales (políticos, jueces, empresarios, medios, etc.), la escuela es una de las pocas instituciones en las que aún se puede confiar.

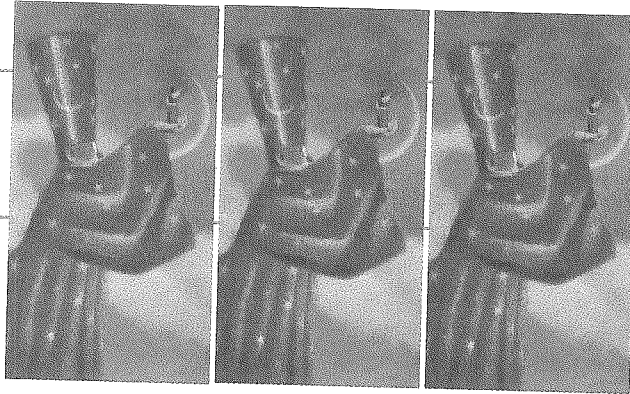
Una es la expresión que resume y caracteriza este momento que transitamos: crisis de confianza.

La palabra crisis puede tener por lo menos dos sentidos o significaciones: uno positivo y otro negativo.

Lo habitual es asociar la crisis con agotamiento, con destrucción, con un sentimiento catastrófico que lleva a la inmovilidad y parálisis. Pero la crisis también tiene una faceta positiva, como oportunidad de crear algo nuevo, como posibilidad de rever cuestiones importantes, como garantía de cambio. En este sentido la crisis significa "deseo de salir", riesgo, desafío, acción, protagonismo. Pero lo cierto es que esta acepción aún no tiene una entidad tangible. Instalarla en los ámbitos educativos de formación es el desafío.

Por otro lado, la confianza puesta en duda, la desconfianza, o falta de confianza van de la mano del desconcierto. Desconcertar significa imposibilidad para conciliar, para consensuar, para acordar con otro. Para poder hacer algo, para construir algo, hay que formar parte de, hay que poder conferir.

Si uno bucea en la situación presente que estamos atravesando, encuentra un profundo deterioro de orden cultural y moral, aún cuando lo que aparece como síntoma se refiera casi exclusivamente a lo económico-político.



La situación compleja y difícil en la que nos encontramos como sociedad nos pone de cara ante el olvido y hasta desprecio por los valores humanos en acción. Los enunciados, las prescripciones de los Derechos Humanos existen y son reconocidos por casi todos, pero su materialización se diluye cada vez más. La imposibilidad para jerarquizarlos y el individualismo imperante los vacía de sentido y los restringe a la categoría de meros eslóganes.

Se ha instalado un estado de desconcierto y desmembramiento de la personalidad social que dificulta y oscurece la posibilidad de pensar por dónde empezar a construir la confianza. Esto remite necesariamente a la búsqueda de alguien con quién y en quién confiar. La misma palabra confianza supone "un otro" que responda por uno en una relación de "mutuidad".

La confianza, tener confianza en y/o confiar en, conduce a la construcción del lazo social, de las relaciones con el otro que es el fundamento primero de la condición humana. Esto lleva a la necesidad de un otro para ser uno mismo.

¿Dónde pueden estar estos otros? ¿Quiénes pueden ser esos otros más allá del orden de lo familiar?

Ante este cuadro de situación, la ingenuidad no sirve, no estamos desconociendo el sufrimiento que está en la base de esta crisis. Sabemos que "... no es simplemente con algunos arreglos menores sino con una gran refundación institucional"¹, que nos compromete a todos, lo que nos puede llevar a salir de esta crisis. Pero también sostenemos que no hay espacios de formación sin optimismo, utopía y esperanza.

Nosotras, docentes de tiza y pizarrón, en nuestro diálogo cotidiano con maestros, profesores y directivos nos abrimos reiteradamente este interrogante: ¿puede ser la escuela un buen puerto de salida de este entorno caótico y desesperanzado? ¿pueden ser los docentes esos otros que favorezcan la restitución, construcción y multiplicación de la confianza?

Pensar la escuela y los docentes en estos términos nos lleva a un segundo interrogante: ¿Qué es ser un docente en estos tiempos que corren?

En primer lugar se nos derrumban las recetas conven-

cionales y técnicas, esas que hacen referencia a las meras teorizaciones reduccionistas, al apostolado, a la vocación, a lo técnico-profesional, al oficio de enseñar. Esas que separan la reflexión de la práctica o vivencia, lo intelectual del compromiso emocional, afectivo. Creemos que los enfoques simplistas deben descartarse pues se traducen en soluciones ingenuas y hasta mágicas.

La formación docente no presenta únicamente problemas técnicos, sino también problemas de orden simbólico, político y ético, lo cual remite a nociones como las de cultura, ciudadanía y solidaridad. De ahí que la formación docente se presente como un campo impostergable para confrontar posturas, debatir opiniones, encontrar caminos que orienten a los formadores de formadores y a los sujetos en formación a dar nuevos significados a sus funciones. No se puede ignorar que en el campo de la formación docente aparecen procesos diversos y complejos que transcurren, se modifican: cambian en el tiempo y en un tiempo casi fugaz. Aparecen situaciones generales pero también problemáticas específicas. De ahí que esta complejidad y diversidad demande la inclusión de un enfoque y tratamiento desde lo singular y particular, sin perder de vista los lineamientos generales de la formación docente. Porque la realidad, en verdad, es tan compleja que no puede quedar librada a interpretaciones simplistas y simplificadoras que plantean solamente opciones dicotómicas: universal versus particular.

Estas perspectivas nos enfrentan a la escuela como institución a cargo de sujetos capaces de contraer responsabilidades para responder por ella como tal. La idea de responsabilidad se vincula a la de poder. El que más poder tiene más responsable es o debiera ser. Los docentes tienen el poder y la responsabilidad de enseñar, tienen el derecho y el deber de enseñar como las dos caras de una misma moneda. Si bien la enseñanza supone responsabilidad, nosotras sostenemos que con ella sola no alcanza. Se necesita además convicción, es decir consustanciarse involucrarse en y con la tarea de enseñar. Ser docente es un oficio... una profesión que tiene a su cargo formar a los futuros ciu-

dadanos con conciencia ética como seres libres y con sentido común, que piensen sin prejuicios, que usen el entendimiento y que puedan ponerse en el lugar del otro.

Se le pide a la escuela más efectividad instando a los docentes para que enseñen mejor. La palabra efectividad ¿tiene un sentido unívoco para todos los actores sociales involucrados? ¿Es específica de la naturaleza educativa o es una simple traspolación de otros ámbitos? ¿Por qué prima el paradigma de mercado y su lógica en todas las interpretaciones de la realidad, incluida la escuela? En verdad, parece una pregunta bastante ingenua y casi retórica así como lo sería plantear la posición inversa ¿Por qué no prima la lógica de lo educativo en todas las instancias?

Aunque no es motivo de este artículo desarrollar este interrogante, nos parece impostergable plantear la necesidad de des-naturalizar lo obvio de la primacía del paradigma del mercado. Es decir, la lógica de mercado aparece como la única alternativa posible que algunos llaman hegemonía del pensamiento único. La vida y la realidad siempre muestran que no hay un solo camino y una única posibilidad. Más aún, cuando no solo está en crisis la realidad, sino nuestras concepciones acerca de ella.

Nosotras preferimos levantar las banderas de lo educativo, que significa transitar el camino de la apuesta a la escuela para favorecer el mejoramiento del tejido social y el crecimiento humano.

Desde esta perspectiva es que jerarquizamos la función docente porque creemos que las instituciones las hacen los humanos, aún cuando no desconocemos que la escuela, como institución, sola no puede.

En el marco de estas reflexiones: ¿qué es ser docente? Creemos que los siguientes aspectos son esenciales a la función docente. El orden en que los planteamos no tiene intención de una jerarquización ya que todos ellos se implican mutuamente. Tampoco se trata de perfilar un modelo de docente idealizado, un ideal docente o un docente ideal, sino que lo que proponemos son algunas ideas-fuerza del alcance del rol docente.

- El docente y la política
- El docente y la diversidad
- El docente y la enseñanza
- El docente y la investigación
- El docente y la introspección
- El docente y el trabajo grupal

El docente y la política

Pensar el rol docente desde la perspectiva política no significa solamente reducirlo a ser un mero crítico o cuestionador de las injusticias de la realidad social.

Esto es sin duda una condición necesaria pero no suficiente, porque no solo se trata de una actitud "desbaratadora" o demoledora del status quo, o dicho en los términos de Jacques Derrida, de "deconstrucción". La crítica no alcanza si no va acompañada de una alternativa y apuesta a un futuro mejor.

El docente y la diversidad

Estamos convencidas de que la diversidad es un contenido escolar que requiere ser abordado deliberadamente porque tiene una impronta formativa de gran alcance para el desarrollo de la personalidad de los alumnos y de los docentes. De su tratamiento depende la capacidad de tolerancia y respeto que se genere en los niños, adolescentes y adultos que se están educando.

El docente y la enseñanza

La tarea central de todo docente es la enseñanza entendida esta desde el punto de vista etimológico como la capacidad de "poner señas", de guiar, de orientar. En este sentido enseñar no solo es instruir, informar sino también "formar", contener, acompañar a cada uno de los sujetos-alumnos en su proceso de crecimiento y aprendizaje.

Consideramos la enseñanza como "el andamiaje", los apoyos, los puentes que el docente debe crear para permitir al alumno la apropiación del conocimiento.

El docente y la investigación

Cualquiera sea la metodología del docente, la actitud de investigación siempre tiene un objetivo común que es comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se producen en las aulas para adaptar, adaptarse y entender las necesidades de sus alumnos. Reiteramos que nos estamos refiriendo a una participación sistemática en el proceso de indagación que el maestro realiza en su práctica.

El docente y la introspección

La tarea de formar personas inherente a la función docente implica que este pueda reconocerse a sí mismo como persona, proceso que necesariamente se relaciona con el nivel de autoestima, y la capacidad de autocrítica.

Esta línea de pensamiento lleva a estar alerta para no caer en la tendencia a creerse la medida de todas las cosas, y juzgar a partir de allí.

El docente y el trabajo grupal

El genuino trabajo grupal demanda que el docente pueda tomar conciencia del alcance de las condiciones que requiere esta tarea. Se necesita dimensionar la importancia de su protagonismo, orientador y facilitador, de las interacciones del grupo, así como también

el lugar que cada uno de los otros ocupa en esta constelación. Queremos decir con todo esto que promover un genuino trabajo grupal supone por parte del docente involucrarse en un alto nivel, como así también el reconocimiento de su complejidad, que implica una ardua, constante y laboriosa tarea.

Para concluir

Hoy más que nunca no existen soluciones fáciles porque el mundo es cada vez más complejo. De ahí que reinstalar la cultura del esfuerzo se torne necesario como el motor para dinamizar el aprendizaje y crecer como persona.

La ley del menor esfuerzo es una amenaza para lo más propio y profundo de la condición humana. Pero la contracara del esfuerzo, la exigencia, es una práctica vapuleada y en vías de extinción o peor aún, asociada, si aparece, a contenidos anodinos.

Creemos que de lo que se trata es de jerarquizar la figura del maestro como enseñante, lo que significa reconocerlo como uno de los promotores de lo que se ha llamado cultura del esfuerzo. Estamos planteando aquí entender al maestro como propiciador de la formación de ciudadanos libres, críticos, responsables, con capacidad de automejoramiento². El esfuerzo conlleva a perseverancia, constancia, tenacidad y es opuesto al facilismo, es decir a la ilusión ingenua de solución rápida, así como a la creencia o mito de que todo se resuelve mágicamente.

Si bien es cierto, que en esta sociedad actual no se premia el esfuerzo así como tampoco el nivel educativo garantiza un empleo, es más cierto y seguro que sin el esfuerzo que implica el aprendizaje, así como el esfuerzo que demanda la enseñanza, no hay crecimiento posible. Con esto no estamos adhiriendo a que el fin último de toda educación sea la preparación para el mundo del trabajo entendido este como empleo. Si fuera así meta de la educación sería totalmente restringida, limitada y de índole tecnocrática, sobre todo, pensando en un mundo donde los puestos de trabajo son cada vez más acotados. Creemos que el fin de la educación es acompañar, favorecer a toda persona en crecimiento para que pueda desplegar al máximo todas sus potencialidades como ser humano y social. Esto nuevamente nos pone en contacto con la necesidad del esfuerzo y la aceptación de normas, de la ley. Se hace necesaria la lucha contra un estado de caos y anomia. Hablamos de normas y pautas no arbitrarias sino consensuadas, con el consiguiente compromiso de llevarlas a cabo.

En este sentido "apostamos" a la idea, tal vez a la utopía, de que la escuela en general y los docentes en particular, todavía pueden ser un buen punto de partida.

*Lic. Alicia Devalle de Rendo:

-Prof. en Ciencias de la Educación, UBA; doctorando de la Facultad de Psicología de la Universidad del Salvador.

-Jefa del Departamento de Residencia Docente de la Escuela Normal N°4.

-Ex Coordinadora de la Formación Docente en las escuelas ZAP (zona de atención prioritaria) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

-Investigadora de UBACyT.

-Autora de los siguientes libros:

- Hora de Matemática, Aique, Buenos Aires, 1992.

- La Residencia Docente, Aique, Buenos Aires, 1996.

-Coautora de:

- La Capacitación Docente, ¿una práctica sin evaluación?, Magisterio del río de la Plata, Buenos Aires, 1995.

- Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad, Aique-Alauda, Buenos Aires, 1998.

**Lic. Viviana Vega:

-Prof. en Ciencias de la Educación, UBA; Lic. en Psicología, UBA. Doctorando de la Facultad de Psicología UBA.

-Capacitadora Docente de las provincias de Santa Cruz, Neuquén y Misiones.

-Profesora Adjunta de Metodología de la Investigación, Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

-Técnica en la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

-Directora del Proyecto de Investigación "Diagnóstico de la Capacitación Docente en el Área de Educación Especial", UBACyT (1998-2000).

-Coautora de:

- Pobreza y escolaridad en América Latina, Humanitas, Buenos Aires, 1989.

- La Capacitación Docente, ¿una práctica sin evaluación?, Magisterio del río de la Plata, Buenos Aires, 1995.

- Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad, Aique-Alauda, Buenos Aires, 1998.

¹ Sarlo, B. Revista La Nación 26-05-02 pag.30 "Desde el límite"

² Marías Julian (2002) Diario La Nación Enfoques "La raíz del reaccionarismo"... la condición más profunda del hombre es su capacidad de ascenso, de rectificación, de superación...ser persona es poder ser más." (El subrayado es nuestro)

Entrevista con la Dra. María Cristina Davini ()*

“LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DEBE ESTAR EN EL NIVEL SUPERIOR”

Desde la Dirección de Educación Superior fueron abordados tanto los temas de agenda como los ligados a las problemáticas de formación académica. Asimismo, la entrevista echó luz sobre las distintas experiencias que se vienen llevando a cabo a lo largo de esta última gestión y el diálogo abierto que la Dirección mantiene con las organizaciones sindicales.

LT: ¿Cuáles son las líneas de acción que se han encarado desde la Dirección de Educación Superior a partir de su gestión y en qué condiciones están en el presente?

CD: Las líneas de desarrollo que se encararon desde la Dirección son varias. Una de ellas tiene que ver con la actualización de la oferta académica y el fortalecimiento de la calidad en los planes de estudios. En esta línea, hemos procedido a cambiar los planes de estudio de las escuelas normales y de los institutos superiores, en las carreras de formación de profesorado para la enseñanza primaria y para la educación inicial. Es un trabajo que implica llevar adelante nuevos planes de estudio que no solamente representan la actualización de paradigmas, enfoques y materias, sino que además introducen cambios en la propia organización de la dinámica académica. De esta forma, se pasa de un sistema de materias anuales a cuatrimestrales, en donde los alumnos pueden inscribirse por materia; se introducen diversas variedades de instancias curriculares: algunas son materias, otros seminarios, otros talleres, otros son trabajo de campo o pasantías. Por sobre todas las cosas, debe destacarse que se introducen los períodos llamados “trayectos de la práctica” desde el comienzo de la formación. Dicho de forma rápida: se trata de cambios sustantivos, no sólo en la parte pedagógica sino en la organización del proceso de cursado de los alumnos, adecuándolo a lo que son los estudios de nivel superior y evitando así una distancia con lo que tienen los enfoques más secundarizados.

LT: Una de las experiencias que se ha implementado a partir de su gestión es la articulación entre las universidades y los Institutos Superiores de Formación Docente Terciaria: ¿Cuál es el estado de situación actual con respecto a este tema?

CD: Durante este año continuamos esa articulación con la UBA -con la cual firmamos un convenio particular- pero también abrimos el espectro hacia otras universidades públicas del conurbano, tomando a la formación con un sentido coherente al del radio metropolitano, y además reconociendo que muchos de nuestros estudiantes vienen de la zona del conurbano y se gradúan en nuestras instituciones. Esta comprensión agilizó notablemente el proceso y pudimos firmar convenios con siete universidades, entre las que se cuentan la UBA, la Universidad de San Martín, la de Tres de Febrero, la de Lanús, la UTN, y dos universidades privadas, la Universidad del Salvador y la Universidad de Belgrano. En principio puede afirmarse hoy que todo estudiante graduado de institutos terciarios -incluso también los privados- que quieran completar ciclos de articulación en licenciatura ya tienen alguna oferta y poseen unidad de sistema.

Asimismo, hemos firmado la articulación con la Licenciatura en Educación Básica, que integra a todos los graduados del Profesorado de Enseñanza Primaria; hemos firmado licenciaturas de Educación Inicial para los egresados de Profesorado de Educación Inicial; acordamos la Licenciatura de Enseñanzas de la Cien-

cia, que alberga a los egresados de Profesorados de Matemática, Química, Física y Biología. Firmamos con la Universidad de Tres de Febrero la Licenciatura en Gestión Educativa, que abarca a todos los egresados de los profesorado con independencia de la especialidad de base; firmamos Licenciaturas en Educación Especial, en Psicopedagogía y Licenciatura en Educación Física, con la Universidad de Lanús.

En definitiva, podría decirse que en una primera instancia, todos los egresados de los terciarios tendrían algún grado de opción de articulación con las universidades, incluyo también con esto a los privados.

En este momento estamos trabajando específicamente en la transferencia y la articulación al sector de educación superior de veintisiete carreras técnicas de nivel terciario que antes estaban instaladas dentro de la dirección del adulto. Con justa corrección se las instala ahora en educación superior, puesto que se trata de carreras de tres años por secundario con salidas para desempeños profesionales laborales.

LT: ¿Cómo se enmarca esto dentro del contexto de Educación Superior?

CD: Perfectamente, porque por un lado permite favorecer la articulación de los dos subsistemas, cuestión que ya viene siendo una preocupación insistente en general en el gobierno y particularmente a través de la Ley de Educación Superior; y además permite sanear los trayectos y ofrecer complementariedad manteniendo la especificidad de cada uno. Debe tenerse en cuenta que la formación de licenciatura como título universi-

tario de grado le corresponde a la universidad; a nosotros nos corresponde dar una oferta ampliada de carreras profesionales, sean docentes o técnicas de menor duración, que le permita a la gente poder obtener un título profesional en una carrera que no le insuma tanta cantidad de años.

LT: ¿Cómo evalúa Ud. la experiencia de la Red Federal de Formación Docente Continua en el contexto de la transformación educativa?

CD: La Red Federal de Formación Docente Continua tuvo el importante rol de dinamizar y acreditar a las instituciones terciarias y agilizar el sistema de capacitación y educación continua. En ese sentido, fue un puntapié importante en el sector, aún con todas las dificultades políticas que generó su creación. En el caso concreto de la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires, la Red Federal y todo lo que tiene que ver con la capacitación y la educación continua está más ligada al CEPA (Centro de Estudios de Pedagogía Avanzada), que es la escuela de capacitación de la ciudad.

LT: ¿Cuáles son los canales de comunicación que la Dirección de Educación Superior tiene con los sindicatos?

CD: Con los sindicatos tenemos buenos canales de comunicación, hemos hecho numerosas reuniones con ellos e inclusive hemos consensuado cambios de planes de estudio o seguimiento de experiencias. Debo admitir que con las organizaciones gremiales hemos discutido mucho e incluso a veces no hemos acordado, pero en la práctica estamos avanzando con bas-

tantes aproximaciones y acuerdos; en ese sentido no hemos encontrado obstáculos.

Específicamente con el área de privada nos manejamos articuladamente con la Dirección General de Escuelas de Gestión Privada; al respecto su secretario - Gerardo Suárez- firmó una resolución con criterios básicos comunes para la organización de los nuevos planes de estudio que se acordaron entre las dos áreas para dar una cierta organicidad a las ofertas y a las propuestas de cada una de las instituciones.

LT: ¿Cuál es la situación actual en lo relativo a los concursos docentes?

CD: Respecto al tema, que nosotros consideramos prioritario, estamos trabajando en la organización de un régimen de concursos apropiados para el nivel superior que, por un lado, permitirá jerarquizar el proceso de selección de los profesores, dotándolos de una reglamentación específica y de un sistema de jurados y de trabajo más integral. Y por otro lado, gracias a esa jerarquización, vamos a dar una respuesta a la gran cantidad de docentes en el nivel terciario que hace muchos años están desarrollando su trabajo en condiciones de interinato a la espera de concursos de titularización o que aún no han podido titularizar. Vale la pena aclarar que desde la dirección no somos partidarios de ninguna titularización automática, puesto que necesitamos jerarquizar la educación superior.

LT: Esta pregunta tiene que ver más con su rol de investigadora que como funcionaria; ¿cuál es el estado actual sobre el proyecto que usted coordina acerca de la socialización docente en los espacios de trabajo?

CD: A partir del Instituto de Investigaciones tomamos la hipótesis sustantiva de que también los espacios de trabajo son formadores. Muchas veces, sobre todo desde una visión más normativa o acotada, existe una tendencia a pensar que los procesos de formación ocurren solamente en la educación inicial; en el proceso institucional o académico; en la educación continua; en los cursos; postítulos o habilitaciones. En realidad, existe todo un espacio de aprendizaje que se desarrolla en el escenario mismo de la acción, y creemos inclusive que estos espacios de trabajo tienen a veces un efecto formativo más constante y duradero que lo que tienen las estructuras formales o sus respectivas instituciones.

En ese sentido, estamos trabajando en el proyecto y en muy poco tiempo ya tendremos la publicación de los resultados de una primera etapa relativa a la influencia del contexto escolar laboral en los primeros desempeños de la práctica en el período de los residentes. Durante este tramo, los residentes se instalan dentro de las instituciones y, si bien están formados

desde el punto de vista académico, están terminando aún sus estudios, de modo que los que se encuentran en esa condición de desempeño laboral todavía están en un espacio de ambigüedad, puesto que son al mismo tiempo aprendices y maestros.

La segunda etapa de ese proyecto involucrará a los docentes ya graduados en ejercicio en las escuelas.

LT: La problemática anterior está ligada también con la idea del docente como investigador de su propia práctica. En las condiciones actuales de la educación argentina, ¿es viable esta proposición?

CD: Lo que seguro el docente puede -y debe ser- es un sujeto reflexivo, un profesional reflexivo. De todas maneras, desde la Dirección estamos desarrollando una línea de trabajo conjunta con los Institutos de Formación y las Escuelas. Se trata de lo que nosotros llamamos programas de escuelas colaboradoras.

Este programa hace que una escuela y un instituto lleven a cabo una especie de convenio de trabajo conjunto alrededor del problema de la práctica. En ese análisis participan de forma aunada docentes del Instituto y docentes de la Escuela, así como también estudiantes del Instituto en proceso formativo para buscar formas de experiencias, innovaciones o alternativas de solución a los problemas cotidianos del trabajo docente.

LT: Como usted es una especialista en la formación docente: ¿Cuál es su opinión respecto a la terciarización de la formación?

CD: Desde la óptica de un nivel terciario, estoy completamente a favor. Como todo cambio, ha traído ajustes, algunos se han ido solucionando a lo largo de los años y otros todavía están con algunos puntos sin resolver. Pero sin duda, la formación de los docentes debe estar en el nivel superior. De hecho, es una preocupación que nosotros hemos instalado en todos nuestros encuentros pero que para poder efectivizarse requeriría algunos cambios organizacionales, que demandan inclusive estructuras estatutarias y de trabajo en comisiones de Legislatura que sobrepasan las posibilidades específicas de esta Dirección. Personalmente, no secundaría de ninguna manera la formación de los profesores, aunque sí fortalecería los lazos entre la formación de profesores de nivel superior y las escuelas.

(*) Doctora en Educación, graduada en la Universidad Católica de Río de Janeiro. Master en Educación egresada en Pedagogía en el Instituto Joaquín V. González y Maestra Normal Nacional. Actualmente se desempeña como Directora General de Educación Superior de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y como Profesora Titular Regular de la UBA en la Cátedra de Formación Docente.

La formación de los docentes y una mirada crítica

EVALUACIÓN Y FUTUROS CAMBIOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL: PANEL REALIZADO EN LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN.

Organizado por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el encuentro intentó sistematizar a la vez que dar una respuesta alternativa a la labor desarrollada en los establecimientos formadores de docentes. A su vez, la reunión presentó una estrategia curricular a implementar de acuerdo a un plan piloto efectuado en algunos establecimientos de gestión privada.

Bajo la coordinación del profesor G. M. van Gelderen, el encuentro realizado el día 1° de julio comenzó con la exposición de la Dra. María Cristina Davini, Directora de Nivel Superior de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, docente e investigadora universitaria. Davini planteó una tensión presente en el sistema educativo, instalada desde la modernidad, entre emancipación ("empowerment", en términos más contemporáneos) versus regulación; estas categorías son fácilmente traspolables a la tarea del docente. Respecto de su tarea como funcionaria, enunció los puntos más importantes de su programa de Educación Superior para los establecimientos formadores de docentes:

1. Fortalecimiento institucional y, dentro de esta dimensión, elaboración de los reglamentos orgánicos a partir de un reglamento marco.
2. Régimen de concurso docente, a poner en marcha hacia el fin de este año.

3. Actualización de la oferta académica de los institutos formadores para los niveles inicial y primario.

4. Curso introductorio para ingresantes a los institutos con el fin de realizar un proceso de nivelación y no de eliminación.

5. Puesta en marcha del programa "escuelas colaboradoras" que intenta mirar más a las escuelas que articulan con institutos. Dicho programa intenta realizar un "ida y vuelta" entre las dos instituciones y generar procesos de "reflexión sobre la práctica".

6. Articulación con trayectos universitarios, tanto universidades públicas como privadas, mediante acuerdos o convenios de cooperación mutua en función de proseguir estudios de postgrado o de licenciaturas.

En otro orden de cosas, plantea la necesidad de incluir la reflexión sobre la formación técnica en la órbita de la educación superior. Y, en su rol de investigadora universitaria, adelanta la finalización y publicación de un trabajo sobre socialización profesional docente en los espacios de trabajo.

En segundo lugar expuso la Asesora Pedagógica de la Dirección General de Educación de Gestión Privada dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Martha Scheimberg, quien se refirió a los procesos de construcción democrática de los "Lineamientos Curriculares 2001" para la formación docente y algunas certezas que aparecen en los mismos:

Concentración de carga horaria en las asignaturas.

Cuatrimestralización de las asignaturas.

Disminución de la cantidad de asignaturas de dictado simultáneo, lo que genera la presencia de pocas asignaturas en un mismo curso.

Seguidamente, la Directora de Currículo de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Silvia Mendoza, continuó con la línea de reflexión instalada por la anterior panelista, manifestando la importancia asignada a la práctica como eje de la formación docente y como vertebrador de los trayectos. El documento de "Lineamientos..." se estructura a partir de tres trayectos:

1. Trayecto de Formación General. Dicho trayecto incorpora la modalidad del trabajo de campo.

2. Trayecto de práctica docente.

3. Trayecto de enseñanza específica del nivel.

Finalmente, el Licenciado José María Lagreca, rector y docente, se refirió a siete experiencias de institutos de formación docente de gestión privada que realizan determinadas innovaciones, a modo experimental, en sus planes de estudio:

La posibilidad de que cada alumno/a diseñe su propio itinerario a partir de un marco determinado y con el acompañamiento de procesos de acción tutorial.

Valoración del trabajo autónomo por parte de los alumnos/as.

Experiencias de reflexión sobre la propia biografía escolar durante el transcurso del primer año.

Presencia de asignaturas de cursado optativo a partir de la acreditación de los saberes adquiridos previamente.

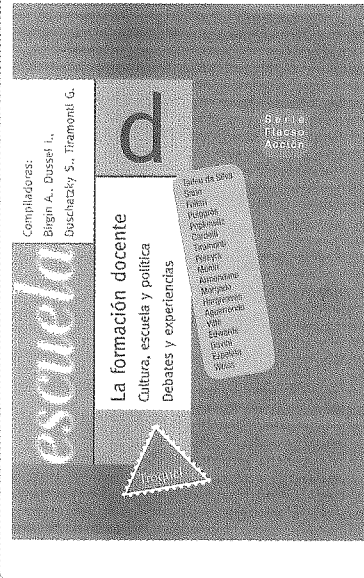
Régimen de promoción directa.

Realización de pasantías durante el transcurso del primer año de la carrera.

Presencia de un taller permanente de "prácticas docentes".

Estructuración curricular bajo la presencia de los tres trayectos: de formación general, de formación centrada en el nivel y de construcción de las prácticas docentes.

Bibliografía sobre Formación Docente



BIRGIN, A.; DUSSEIL, I.; DUSCHATZKY, S.; TIRAMONTI, G. (compiladoras), La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias. Buenos Aires, Troquel-FLACSO, 1998.

Esta publicación recupera los aportes realizados en el contexto del Seminario Internacional sobre Políticas de Formación Docente, organizado por FLACSO Argentina en junio de 1996. Dichos aportes se estructuran en cuatro capítulos, cada uno de los cuales se inicia con una presentación de una de las compiladoras. Los capítulos son los siguientes:

- I. La crisis de la escuela y su impacto en la formación docente.
- II. La formación docente como política pública y como política educativa.
- III. Tradiciones y rupturas en la formación docente: experiencias recientes de reforma.
- IV. El futuro de la formación docente: las alternativas institucionales en debate.

El capítulo I se inicia con la presentación de Guillermina Tiramonti quien plantea que la "dimensión cultural de la crisis [...] consiste en la dificultad de la escuela para reorganizarse alrededor de un patrón cultural diferente del de la modernidad que le dio origen y la estructuró hasta este fin de siglo. La transformación cultural se expresa tanto en el campo de los valores como en el de los soportes y medios a través de los cuales se producen y difunden el saber y el arte, incluye cambios en los mapas epistemológicos, en los fundamentos de la teoría social y una profunda mutación de las identidades sociales y los modos de sociabilidad. Sin duda, una metamorfosis de esta en-

vergadura exige de la escuela cambios igualmente radicales, que para el conjunto de los expositores deben ser pensados dentro del campo de la cultura" (pág. 19). Otra dimensión de la crisis se encuentra en la articulación entre la escuela y las exigencias del campo de la economía, donde "asistimos al estrechamiento de los márgenes de autonomía relativa, de los que gozara tradicionalmente la institución escolar" (pág. 20). La última dimensión de la crisis aparece entre las desarticulaciones educación y trabajo y formación docente y centros de producción científica, todo esto unido a crecientes restricciones económicas y a la desvalorización social del rol docente. "[...] el debate sobre la formación docente se desplaza del campo estrictamente técnico [...] al campo más amplio de la cultura donde hoy se están procesando los conflictos de las postrimerías de este fin de siglo y desde donde pueden provenir las alternativas para resituar simbólicamente a la escuela y a sus agentes" (pág. 20). Esta presentación obra de síntesis de las tres ponencias que a continuación se detallan: "Educación poscrítica, currículo y formación docente" del pedagogo brasileiro Tomaz Tadeu da Silva (autor muy difundido hoy en día en los ámbitos académicos de la educación) especialista en currículo y estudios culturales en le marco de las corrientes postestructuralistas. Su ponencia comienza con el análisis de la escuela bajo el "nuevo" capitalismo, sos-

teniendo “una brutal y paradójica intervención del Estado para desestatizar la escuela [...] cuando su conversión al mercado no es posible, se busca, por lo menos, ajustarla a mecanismos de gestión orientados por criterios de eficiencia y productividad que han sido inspirados por la empresa capitalista. Por la otra y de forma paralela, los esfuerzos reformadores neoliberales intentan moldear la escuela y el currículum de acuerdo con las necesidades de formación de mano de obra que posee el marco empresarial. El resultado, si se cumplen los designios del proyecto neoliberal, será una escuela organizada según los mecanismos del mercado y volcada directamente a las necesidades del mercado de trabajo” (pág. 23). En este marco, el trabajo docente y el currículum se encuentran atravesados por la descentralización, la mercantilización y el control: “la reorganización del trabajo docente está centrada en los tres ejes básicos de las reformas educativas neoliberales: en cambios en la forma de financiamiento (transferencia para el mercado), introducción de técnicas empresariales de gestión y reestructuración curricular” (pág. 24). A continuación analiza la revolución en las comunicaciones y en la información que generan una verdadera revolución epistemológica y cultural que produce una serie de transformaciones en la teorización social y nuevas identidades sociales y culturales” (pág. 28).

“Reflexiones sobre el lugar de la educación en el campo de la cultura”, por Beatriz Sarlo, compara el lugar del docente y de la escuela a finales del siglo XIX y principios del XX donde gozaba de alto prestigio simbólico y de un aura cultural y “se potenciaba por una asignación económica razonable [...]. Sin embargo, la figura del maestro se ha debilitado en la competencia con otras figuras, que hoy tienen incomparablemente más prestigio simbólico y construyen imaginarios emergentes o hegemónicos: las figuras del comunicador mediático, de la estrella mediática (pág. 36). Frente a esta situación, la escuela y sus docentes quedan en una posición intermedia e incómoda “entre la cultura massmediática, la cultura de las pantallas, y las formas, destrezas y saberes científico-culturales que son indispensables para el trabajo, para la inclusión en un mundo tecnológico y político” (pág. 36). Esto plantea la necesidad de “reorganizar culturalmente la escuela, reorganizar su discurso, sus experiencias, sus modalidades y sus prácticas, teniendo en cuenta que el mundo no es hoy el mundo de los diarios, ni es el mundo de

los libros, sino (cada vez más) el mundo de las pantallas [...]. La cultura de los maestros y de las maestras, que hace cuarenta años era libresca, hoy es una cultura mixta, entre los discursos, prácticas, rituales, valores y estéticas audiovisuales y los discursos y prácticas del libro” (pág. 37).

En “La crisis de la escuela y los cambios culturales de este fin de siglo” de Roberto Follari, el autor analiza los cambios generados a partir del impacto de la postmodernidad en los siguientes términos: “el goce del ‘todo vale’ es casi lo mismo que decir que ‘nada vale’. De modo que cierto escepticismo surge por vía del déficit de sentido: en la era del vacío, existe carencia de bases normativas para legitimar la propia existencia, o, en otras palabras, falta de valores a qué aferrarse... el espacio de la pura seducción narcisística liquida los compromisos y desustancializa los vínculos interpersonales, lo que lleva a sentimientos de soledad y vacuidad existencial” (pág. 42). En este contexto “el rol otorgado a la escuela aparece claro: conformar consumidores sumisos y ávidos, alejados de cualquier idea relativa a las formas de organización de lo social, ligar la formación a la tecnología apropiable en términos de beneficio privado” (pág. 43). Sostiene que la reforma educativa encarada nada dice de la cultura actual ni del déficit de legitimación que pesa sobre la escuela en la época posmoderna ni de cómo relacionarse con la demanda cultural estudiantil. En el plano didáctico, el autor manifiesta que “no necesitamos tanto videos educativos, como discusión sobre los culebrones, los noticieros, las series, los teleshows que vemos diariamente. Para ponerle palabras al caos imaginario en que se dibuja la imagen. Pero partiendo de esas imágenes por las que los estudiantes se interesan cotidianamente” (pág. 43). Con respecto a la formación docente puntualiza que “no tiene que sostenerse solo en el plano universalista y abstracto de la configuración de buenos conocimientos científicos”, constatando el desfasaje “entre la cultura en la que se formó el docente, y aquella en la que se ubican los alumnos hoy” (pág. 42).

En “La escuela suspendida y el problema del trabajo” de Adriana Puiggrós la autora recupera los aportes de Beatriz Sarlo y analiza las rupturas entre escuela y trabajo a lo largo de la historia.

El capítulo II se abre con una presentación de Silvia Duschatzky en la que hace referencia a la apelación a la responsabilidad individual en la formación de los docentes. “El énfasis en la ‘autonomía’ del docente [...]

es un dispositivo discursivo orientado a 'administrar la libertad' mediante la regulación del sentido. En esto consiste la gubernamentalidad". La competitividad de los mercados en el flujo mundial de intercambio de bienes y servicios será el principio estructurante de las reformas educativas en la región..." (pág. 52).

En "Gubernamentalidad y formación docente" Thomas S. Popkewitz, quien se focaliza en el análisis de los Estados Unidos, sostiene que "en los años '90 el proyecto de gubernamentalidad de la docencia incluye la revelación y la reflexión, e instituye un nuevo modelo de docente, al que se califica como participativo, colaborativo, pragmático, esto es, un docente que sea capaz de construir conocimiento por sí mismo" (pág. 56). El autor se posiciona desde una teoría social posmoderna, en la que los discursos son parte de las condiciones materiales en las que vivimos, y toma de M. Foucault el concepto de gubernamentalidad que expresa la nueva relación entre las prácticas de gobierno del Estado y los comportamientos y disposiciones individuales. "Si el Estado iba a ser responsable por el bienestar de los ciudadanos, entonces la identidad de los individuos tenía que estar vinculada a los patrones administrativos que había en la sociedad. Así, las nuevas instituciones de la salud, el empleo y la educación vincularon los objetivos de bienestar social del Estado con las disciplinas que organizaron una ciudadanía autorreflexiva y autogobernada" (pág. 57). "La enseñanza no solo debía darles información a los niños, sino también equiparlos con prácticas especiales para 'problematizarse' a sí mismos a través de sistemas calculados de auto-examen y autoconciencia" (pág. 58). Concluye estas primeras reflexiones afirmando que la docencia y la formación docente del siglo XIX estaban vinculadas a la construcción de una sociedad democrática liberal interesada o preocupada por la administración social del individuo, y que la escolarización de masas fue un ámbito de lucha en el cual se construyó este individuo democrático" (pág. 60). Señala que las transformaciones actuales comienzan a gestarse después de la Segunda Guerra Mundial llegando hoy a la "noción de que el docente debe ser un sujeto autónomo, pragmático, alguien que puede resolver problemas, que reflexiona a través de la investigación-acción o de tipos de estrategias similares, en la enseñanza y en la formación docente; alguien que participa y colabora en la construcción social del conocimiento" (pág. 60). "[...] Esta construcción del docente descentralizado, prag-

mático, constructivista, participativo, colaborativo implica un nuevo reordenamiento de las esferas sociales en las que el individuo está siendo reconstruido" (pág. 61). Continuando con su análisis, el autor toma del campo del trabajo la reflexión de J. Donzelot, quien "sostiene que en los esfuerzos por incrementar la producción, encontramos esfuerzos crecientes por romper los lazos psicológicos que definen la identidad individual con relación a roles fijos en el trabajo y la producción. Los nuevos enfoques acentúan la autonomía y capacidad individual para adaptarse integralmente a su propia autorrealización" (pág. 63). Concluyendo, Popkewitz señala que "cuando uno considera la noción de participación que hay en estas nuevas propuestas, parte de presuponer que todos tienen las mismas disposiciones y sensibilidades para participar o colaborar. No se tiene en cuenta que existen estas 'distinciones' o gustos formados por las distintas ubicaciones sociales" (pág. 64) y que "sólo los que disponen de los medios materiales y simbólicos para hacerlo" (pág. 65) son los que se encuentran en condiciones de participar.

Desde su militancia sindical, en "Elementos en la dinámica de poder en la actual reforma educativa" Jorge Cardelli analiza el discurso de la reforma educativa y su impacto en el trabajo del sector docente.

Regulación social y reforma educativa, de Guillermina Tiramonti, señala "tres creaciones institucionales que desplegaron las estrategias de regulación y control: la constitución de un sistema educativo, la conformación de un cuerpo burocrático del Estado y la institución de la sociedad salarial. A través de la acción pedagógica de los sistemas educativos nacionales se conformó la identidad ciudadana y se vincularon los deseos personales, los valores y las creencias al orden establecido" (página 73). "Por un lado, asistimos a una renovada apelación al mercado como institución vertebradora de un orden societal compatible con las exigencias del nuevo modelo de desarrollo. Por otro lado, hay un reconocimiento creciente de la necesidad de viabilizar políticas que aporten a la construcción de un lazo social, que neutralice las tendencias a la desafiliación social que están generando las fuerzas del mercado. Es en esta tensión entre la lógica política y la del mercado donde se generan los principios orientadores de las reformas del Estado a las que hoy asistimos y, en especial, aquellas que afectan al sistema educativo y que contienen un alto potencial regulatorio" (pág. 74). Luego analiza los nuevos valores provenientes del campo

de la economía y la reforma como dispositivo de control.

En el capítulo III se presenta la experiencia española sobre la formación de los docentes enmarcada dentro de los diversos procesos de reforma educativa vividos en la península, a cargo de la intervención de Miguel Ángel Pereyra, quien diseñó políticas de formación para el área desde el Ministerio Nacional. Luego se exponen dos experiencias llevadas a cabo en nuestro país durante las gestiones de gobierno del radicalismo de Alfonsín (exposición a cargo de Ovide Menin, quien presenta el MEB) y del menemismo (a cargo de Cristina Armendano, quien presenta el PTFD). El artículo más original de este capítulo lo presenta Graciela Morgade y se titula "La formación docente en la perspectiva de género: un proceso especular". La autora comienza señalando que "la docencia es un trabajo 'femenino', y como tal, está fuertemente determinada por los valores que el 'ser mujer' y el 'ser varón' han tenido y tienen en la sociedad" (pág. 121). Plantea la siguiente hipótesis: "existe una relación dialéctica entre la 'posición' del trabajo docente y la 'disposición' construida como 'lo femenino', en las mujeres maestras a lo largo de su educación familiar y escolar" (pág. 121) y constata una tendencia "a la reproducción de los valores de género tradicionales" (pág. 122). La autora analiza diversas experiencias implementadas en nuestro país en el ámbito nacional, jurisdiccional e internacional.

El último capítulo comienza con una conferencia de Andy Hargreaves titulada "Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente". El autor se propone trabajar cuatro ejes: el del problema individual de los que ingresan a la docencia, la cuestión institucional de los centros de formación docente en su relación con las escuelas y las universidades, la formación permanente de la docencia y la ligazón del cambio con agendas más amplias en lo social y educacional. Sostiene que ninguna reforma educativa ha considerado estas dimensiones y concluye que el problema individual de la formación docente debe ir acompañado de cambios en el sistema escolar y en cada una de las escuelas: "las escuelas podrían constituirse en lugares de trabajo dinámicos para los maestros, con disponibilidad de tiempos y recursos para desarrollar una tarea conjunta y condiciones para producir cambios colectivos" (pág. 146). En su desarrollo, el autor constata que "lo que moldea a los docentes cuando aprenden a enseñar son las culturas, estructuras y constreñimientos del sistema escolar existente, más allá de las instituciones de formación docente" (pág. 136). Más adelante señala que "en las sociedades posmodernas surgen dos estrategias de control: seducción y represión" (pág. 138) pero que la 'gramática

de la escuela' permanece inalterable por décadas.

El capítulo presenta cuatro experiencias de cambio en la formación de los docentes: la del Ministerio Nacional, bajo la gestión de Susana Decibe, presentada por Inés Aguerro y que se enmarca en el proceso encarado a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación. En primer lugar, la de la Escuela Normal Superior de Tilcara (Jujuy) que realiza el relato de innovación generada a partir de una gran apertura hacia la comunidad, hacia el entorno para hablar sobre la escuela y la formación docente. Desde este lugar se relatan los cambios generados en la propuesta formativa. Lo más llamativo se encuentra en el recupero de la historia del lugar y su geografía.

En segundo lugar, se presenta la de la Universidad Católica de Temuco de Chile, presentada por Verónica Edwards, quien manifiesta "que la innovación debería a tender a la transformación de la cultura escolar misma para darle un nuevo significado a los procesos pedagógicos que se llevaban a cabo en ese contexto. Es decir, no basta un cambio en el saber pedagógico del currículo, sino que, también, se requiere un cambio en la comprensión de la cultura escolar, en la cual los futuros maestros van a trabajar" (pág. 163).

En tercer lugar, la experiencia de los docentes mexicanos que se desempeñan en multigrados en regiones rurales de extrema pobreza, presentada por Justa Ezpeleta y Eduardo Weiss, referida a la capacitación en servicio y los resultados de la misma cuando se trabaja sobre problemáticas detectadas en la práctica real y no se los infantiliza. La propuesta se diseña a partir de un trabajo de corte etnográfico en estas escuelas antes de la capacitación y a posteriori de la misma.

Finalmente, María Cristina Davini, desde su rol de investigadora en el campo de la formación docente, realiza algunas observaciones que reproducimos a continuación: los estudiantes de magisterio presentan, entre otras características, "alta idealización valorativa, ética, de la función docente" (pág. 168). Los profesores presentan "una baja teorización, un fuerte practicismo adaptativo a la 'realidad' de la escuela primaria, un isomorfismo entre los contenidos que se enseñan y los de la currícula de la escuela básica" (pág. 168). Davini constata también la presencia de una "naturalización de las prácticas" (pág. 170) como respuesta a la racionalidad instrumental en este último tiempo, y señala que termina generándose una difusión acrítica de dicha tradición que avala un practicismo. Concluye con la necesidad de modificar la escuela: "si la escuela no cambia articulada con los cambios en la formación docente, los esfuerzos van a ser poco fructíferos" (pág. 172).

Docencia y formación docente

Bibliografía sugerida:

AA. VV (2000); *La formación de los docentes. Su estado y situación. Políticas y perspectivas de acción*, I Jornada Nacional de Formación Docente, Bs. As., SADOP-INCAPE.

AA. VV(1998); *Políticas y sistemas de formación*, Bs.As., Ediciones Novedades Educativas.

ANTELO, E. (1999); *Instrucciones para ser profesores. Pedagogía para aspirantes*, Bs.As., Santillana.

DAVINI, M. (1995); *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Bs.As., Paidós.

DE CRISTÓFORIS, M. (2002); *Historias de inicios y desafíos. El primer trabajo docente*, Bs.As., Paidós.

EDELSTEIN, G. CORIA, A. (1995); *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Bs.As., Kapelusz.

ENRIQUEZ, E. (2002); *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*, Bs.As., Ediciones Novedades Educativas.

FELDMAN, D. (1999); *Ayudar a enseñar*, Bs.As., Aique.

FOLLARI, R. (1995); *Práctica educativa y rol docentes*, Bs.As., Aique.

MARCELO GARCÍA, C. (1995); *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, Universidad de Barcelona.

OEI (1999); «*Formación Docente*» en *Revista Iberoamericana de Educación N° 19*, Madrid, España, Enero-Abril 1999.

PORLÁN, R. RIVERO, A. (1998); *El conocimiento de los profesores*, Sevilla, España, Díada.

SCHÓN, D. (1992); *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje*, Madrid, Paidós.

HACIA UN SISTEMA NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL

El quiebre de la convertibilidad y la devaluación trajeron aparejados un sinnúmero de epifenómenos de diversa intensidad pero con una característica común: la necesidad de consolidar el proceso de sustitución de importaciones de la mano de un modelo productivo que recree las exportaciones con base de desarrollo en las economías regionales.

Frente a este desafío adquiere mayor relevancia el ámbito del Consejo Nacional de Educación y Trabajo (CoNET) que SADOP integra desde su mismo nacimiento a través de su participación en la Comisión Técnica y en las Subcomisiones de Crédito Fiscal, Formación Profesional, Incumbencias, Foros sectoriales y la recientemente creada del MERCOSUR e integración regional.

La posición de los actores sociales y educativos que participamos en el CoNET ha ponderado en forma permanente la vigencia de la política de articulación de EDUCACIÓN Y TRABAJO, cuyo origen está inserto en la Ley Federal de Educación, artículo 5° inciso j: "la valoración del trabajo como realización del hombre y de la sociedad y como eje vertebrador del proceso social y educativo".

En este sentido, se ha afirmado la necesidad de lograr los consensos políticos imprescindibles para lograr una LEY NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL que instale definitivamente en la Argentina un sistema nacional de formación profesional como política de Estado.

Este proyecto de ley encuentra su fundamento en el "Acuerdo Marco de Formación Profesional" que las instituciones participantes del CoNET hemos debatido intensamente en la búsqueda de los mejores caminos que faciliten y promuevan la capacitación de los trabajadores argentinos.

La formación técnico-profesional constituye para el SADOP un núcleo sustantivo de su política de capacitación y de sus prioridades para la agenda política. Los trabajadores de la educación tenemos certezas sobre su importancia y además consideramos que, teniendo en cuenta las características que adquiere hoy en nuestro país el proceso económico, urge la necesidad de mayor financiamiento para estas actividades.

No pocos sectores de la producción (ceramistas, calzado, vidrio, entre otros) fuertemente impactados por los efectos de la apertura indiscriminada de la economía durante los '90, hoy requieren de mano de obra capacitada que vuelve a producir en el país. La formación profesional aparece, frente a este desafío, como una respuesta específica a las necesidades sociales.

La definición de la Formación Técnico-Profesional en el marco de un PROYECTO DE NACIÓN le devolvería a esta rama de la enseñanza su poder articulador y su espacio como política de Estado. Desde el SADOP, sostenemos la importancia de que el CoNET y el Consejo Federal hayan rubricado el Acuerdo Marco sobre Formación Profesional, pero creemos que es necesario avanzar hacia la sanción de la ley y lograr que las jurisdicciones provinciales y la ciudad de Buenos Aires asuman en forma activa su rol en el sostenimiento político de la formación técnico-profesional y el financiamiento respectivo.

Es saludable que, después de muchos años, el INET haya conmemorado el 15 de noviembre –Día de la Educación Técnica– y reconocido la trayectoria de tantos MEP (Maestros de Enseñanza Práctica).

El compromiso es ahora devolver a la formación técnico-profesional su lugar en un proyecto de nación con autonomía y vocación de integración regional.

Prof. Daniel Di Bártolo
Secretario de Educación y Prensa del SADOP.
Consejo Directivo Nacional

Nota: El texto completo del "Acuerdo Marco sobre Formación Profesional" se puede consultar en www.sadop.net

Editorial	1
Foro Social Mundial	3
SADOP en la CSME	5
Reinstauración de la solidaridad <i>Segundo García Bailoretto</i>	7
¿Dónde están los jóvenes? <i>Daniel Alberto Giorgetti</i>	9
El trabajo gratis en las "Historias del Agustino" <i>Gustavo Cirigliano</i>	11
El discurso público en la Argentina, 1976-2002 <i>Armando Poratti</i>	13
El terrestre oficio de habitar <i>Roberto Doberti</i>	16
Al rescate de lo histórico	18
Pensar todos, pensar juntos: pensar más	20
Foro en Defensa de la Educación Argentina	21
Presupuesto Nacional 2003 y FONID	23
Dossier Especial:	
Negociación Colectiva \$ 100 Consejo Gremial	25
Desregulación de Obras Sociales Sindicales <i>Juan Pablo Capón Filas</i>	38
Hacia los diez años de la sanción de la Ley Fed. de Ed. <i>Fabián Otero</i>	41
Escuela media, diagnóstico y balance	45
Ediciones de interés pedagógico	47
Crítica del SADOP a las "escuelas charter"	52
Condiciones materiales y laborales del trabajo docente	53
El malestar docente, fuentes de su origen	54
Convenio SADOP-UNTREF	56
¿Por dónde empezar a ser docente?	58
Entrevista con la Dra. María C. Davini	62
La formación de los docentes y una mirada crítica	65
Bibliografía sobre Formación Docente	67
Hacia un sistema nacional de formación profesional	72

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° 34