

La Tiza

Agosto de 2005

Nueva Sede: Vigencia, Hogar y Proyecto

ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES
SOCIAL DE DOCENTES PARTICULARES



SADOP
OSDOP

Financiamiento Educativo | Identidad e Integración
A 10 Años de la Sanción de la Ley Federal de Educación



El valor de la palabra dada y el cumplimiento de los acuerdos alcanzados constituyen dos ejes centrales para la política gremial que promueve esta conducción del SADOP. Valores que creemos centrales en la reconstrucción de la Nación que queremos ser. Sin embargo, las actitudes y las manifestaciones públicas de un sector empleador de la enseñanza privada en el período que va desde fines del año ppto., hasta el presente, no parecen indicar el mismo camino. Resulta por lo menos paradójico, el doble discurso en el que incurren, pues durante años promovieron la negociación colectiva exclusivamente en el ámbito del Consejo Gremial de Enseñanza Privada y cuando éste se "normaliza", los mismos que lo ponderaban lo vacían de objetivos y contenidos o dejan de participar.

SADOP volvió al Consejo Gremial para "aggiornarlo" (como habíamos acordado) y con el objetivo de reconstruir un ÁMBITO PROPIO para la negociación colectiva del sector. Por esto, una de las primeras resoluciones – impulsadas por nuestros representantes - tuvo que ver con la constitución de una comisión que analizara y presentara una reforma de la ley 13.047.

Los docentes privados del SADOP tenemos claro nuestro rumbo y para ello hemos aportado suficientes documentos y publicaciones, acompañados con presencia y lucha gremial en los lugares de trabajo, en cada escuela y en los escenarios nacionales que se nos presentan o que construimos con nuestro esfuerzo y militancia.

La esencia del sindicalismo es la lucha por la dignidad y los derechos laborales, razón por la cual profundizaremos nuestras acciones en cada rincón del país con el fin de lograr que los docentes privados logren trabajar con justicia.

Por otra parte, algunos docentes en los establecimientos, sufren presiones para que no se afilien, por medio de prácticas propias de tiempos pasados; pese a esto, en absoluto logran herir nuestra capacidad de lucha, muy por el contrario fortalece nuestra conciencia como trabajadores.

En un plano más general, podemos afirmar que la seguidilla de conflictos gremiales llevados adelante por los docentes expresa que la crisis de la educación aún no ha encontrado cauce ni respuesta. Los compañeros de distintas jurisdicciones testimoniaron lo que venimos denunciado en LA TIZA: la existencia de sueldos básicos miserables a los cuales se le agregan infinidad de sumas fijas, no remunerativas no bonificables, que achatan la pirámide salarial, desfinancian el modelo solidario de salud y le quitan todo tipo de sustentabilidad a la jubilación docente.

Frente a un conflicto irresuelto pareciera que la única respuesta es el descuento de los días de paro y la amenaza de alargar el año escolar porque no se cumplen con los 180 días de clase. Si toda la política educativa pasa por aplicar sanciones nunca lograremos saltar la barrera de la mediocridad y el estancamiento para convertir a la educación en el centro de una política nacional de desarrollo y justicia social.

Este número de LA TIZA propone elementos de análisis y de debate en torno al ante-proyecto de ley de financiamiento educativo del que se conocen borradores y, hasta la fecha, no tiene estado parlamentario, aunque el Presidente de la Nación y su Ministro de Educación hayan anunciado en reiteradas ocasiones la voluntad política del gobierno de sancionar ese instrumento a la brevedad. Asimismo, varios actores de la educación, plantean sus puntos de vista "a diez años de la sanción de la ley federal de educación" en la continuidad de un debate que el SADOP considera central para encarar cualquier tipo de acción transformadora en la política educativa.

Del mismo modo acentuamos nuestros aportes en torno a la discusión de la identidad nacional, la cultura y la integración latinoamericana. En SADOP creemos que en estas cuestiones de juega la orientación definitiva del modelo de país y, como ya lo hemos sostenido, nos consideramos demandantes de dicho modelo ya que sin él no hay educación ni política educativa que pueda sostenerse en el tiempo. La historia reciente de los argentinos así lo demuestra.

Para concluir, en las próximas semanas, los maestros y profesores de todo el país seremos protagonistas de un mes que está rodeado de símbolos educativos: septiembre es, de algún modo, el mes docente por antonomasia. Nuestro aporte está ligado más que al recuerdo, al debate del presente y del futuro próximo. No renegamos del festejo, que es constitutivo de nuestra cultura popular, si bien ponemos el acento ponderando a septiembre, en términos de debate acerca de la educación y de movilización de las comunidades educativas con el objetivo de lograr una mejor educación para todos los argentinos. Con esta finalidad se realizará en Córdoba, el CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN "En la encrucijada de la educación" organizado por SADOP y con toda seguridad constituirá una verdadera concentración de docentes, delegados, militantes, estudiantes y profesores que buscan debatir al igual que nosotros, cómo salir de la crisis, encontrar soluciones y fortalecer la educación argentina.

LA TIZA es un instrumento que, en forma silumtánea, fija la posición institucional del sindicato y ofrece, con amplitud, material de análisis y discusión. Los convocamos a recorrer sus páginas con ese ánimo

*Ciudad de Buenos Aires, agosto de 2005.
Consejo Directivo Nacional
SADOP*

El Financiamiento Educativo en el centro del debate

Prof. Daniel E. Di Bártolo
Secretario de Educación y Prensa
SADOP - CDN

En La Tiza N° 37, publicamos un extenso artículo de opinión con información acerca del salario docente en la Argentina: su composición y su relación con la canasta familiar y la línea de pobreza. En síntesis, expusimos la posición del SADOP sobre la relación entre el modelo de país y la educación, tesis que los docentes privados hemos cultivado desde nuestro patrimonio conceptual: **SIN EDUCACIÓN NO HAY NACIÓN.**

En esta oportunidad nos proponemos profundizar y al mismo tiempo, formular algunas consideraciones sobre el ante-proyecto de Ley de Financiamiento Educativo que se encuentra en etapa de elaboración y discusión.

Roberto Lavagna eligió el escenario del 70° aniversario de la DAIA para hacer una fuerte defensa de la política fiscal ortodoxa y el control del gasto. El Ministro criticó al “populismo setentista, cuyo razonamiento —dijo— es: ahora viene el momento del crédito ágil, del subsidio, de la expansión del gasto público, del aumento de las retenciones. Ahora viene el momento de dar más y rápido a todo el mundo.”

Y cargó contra los reclamos salariales. “La burbuja de precios y salarios que se produjo a principios de este año por los acuerdos de cúpula, requirió que este Ministro haya salido a pararla en forma pública, mientras que el Presidente lo hizo en forma reservada”.

“La distribución del ingreso no es populismo, sino justicia social”, dijo el Prof. Horacio Ghilini al cierre del Congreso Normalizador de la CONTEDEC (Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación)¹.

En clara alusión crítica a los dichos del Ministro de Economía, Roberto Lavagna, Ghilini dijo que “todo trabajador merece una mayor participación en la distribución de la riqueza; no es verdad que los aumentos salariales generen inflación, como dice el Ministro”.

El Secretario General de SADOP, con sus declaraciones, se colocó en la vereda de enfrente del Mi-

nistro de Economía, Roberto Lavagna, en torno al rumbo que debería seguir el gobierno para encaminar a la nación hacia un perfil de crecimiento económico con justicia social.

No resulta extraño, ya que en los '90, SADOP junto con los sindicatos del MTA militó activamente en la crítica al modelo neoliberal y sus secuelas de pobreza y exclusión social y, en forma paralela, promovió en el seno del CESS, estudios macroeconómicos en torno a la viabilidad del “nuevo” modelo.

Este contrapunto Lavagna-Ghilini – profundizado por las críticas en la misma dirección efectuadas por Hugo Moyano al asumir en la CGT -, expone con claridad y profundidad las diferencias en torno al sentido – dirección estratégica - del proyecto nacional. Más aún, define expresamente que, en nuestro país, está pendiente un debate amplio y participativo que conduzca a la concertación: un modelo argentino asumido y compartido por el pueblo. (Cirigliano, 2004) Para el SADOP, la ausencia de consensos básicos en torno al modelo argentino es un fuerte condicionante para el surgimiento de un proyecto educativo nacional que responda a las expectativas de esta nueva etapa y que, del mismo modo, nos oriente en la visión estratégica para las próximas décadas.

Los docentes privados somos demandantes de un modelo de país porque entendemos que no hay política educativa que no responda al ser, quehacer y querer de la nación. A su vez, el quiebre entre educación y nación – propio de las políticas neoliberales – trajo como consecuencias deficiencias y desajustes en el seno del sistema educativo.

La historia de la educación argentina nos ofrece ejemplos al respecto; podría escribirse una historia cuyo modelo interpretativo surja de las relaciones interdependientes entre los proyectos de país y la educación.

En este contexto, ubicaremos la discusión acerca del financiamiento de la educación y, en particular, del salario docente.

El ciclo lectivo 2005 – al menos hasta el período de receso invernal - estuvo signado por conflictos de diversa índole en las jurisdicciones educativas y, todos ellos, directamente vinculados a los reclamos de aumento salarial; lo mismo sucedió en nuestro

provincia – se agrega a los \$110.- que el presupuesto nacional está liquidando en forma mensual para atender al Fondo Nacional de Incentivo Docente. El FONID, aunque atrasado, se está pagando (última liquidación, ver **Cuadro B**).

INICIO DEL CICLO LECTIVO POR JURISDICCIÓN

FECHA PAUTADA	COMIENZO EN LA FECHA PAUTADA	COMIENZO CON POSTERIORIDAD A LA FECHA PAUTADA
INICIO 1 DE MARZO	Córdoba, La Pampa, Misiones, Jujuy (bajo protesta), Santa Cruz, San Luis (bajo protesta) y Tucumán	Santa Fe, Salta, Entre Ríos, Corrientes, San Juan (postergó hasta el 7/3), Río Negro, Chaco y Santiago del Estero
INICIO 7 DE MARZO	Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Chubut, Formosa, Tierra del Fuego y Neuquén	Catamarca, La Rioja y Mendoza

Cuadro A

sector de la enseñanza privada (ver **cuadro A**).

¿El anuncio del SALARIO MÍNIMO de \$700 resuelve el problema? En nuestra opinión, NO. Es sólo una rueda de auxilio para algunas provincias, en el contexto del inicio de clases.

Como ya lo informamos, la composición del salario docente tiene dos problemas estructurales: el primero su deterioro con relación al costo de vida, a la canasta familiar y las necesidades culturales de la docencia; y el segundo, la incorporación de “sumas fijas” de múltiples características y denominaciones que achatan la pirámide salarial, descapitalizan el modelo solidario de salud y erosionan lógicamente el sistema previsional.

El salario mínimo de \$700 constituye un nuevo auxilio de la nación hacia algunas provincias para garantizar la recuperación de un piso federal. Sin embargo, en los hechos, es una nueva suma fija que conforma el ya de por sí disperso y fragmentado salario de los educadores.

Dicha suma – con montos diversos según cada pro-

ducida – se agrega a los \$110.- que el presupuesto nacional está liquidando en forma mensual para atender al Fondo Nacional de Incentivo Docente. El FONID, aunque atrasado, se está pagando (última liquidación, ver **Cuadro B**).

Según el “Informe Indicativo del Salarios Docentes” producido por la Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo del Ministerio de Educación, entre las “medidas nacionales” figura el aporte conjunto de la nación y las provincias para alcanzar el “salario mínimo de bolsillo” de \$700. Y concluye que esta medida se aplica en “La Rioja, Misiones San Juan, Corrientes, Formosa, Chaco, Jujuy, Entre Ríos y Salta”.

La solución al problema salarial docente debe ubicarse en el plano estructural y tender a la conformación de un salario básico federal que opere como cargo testigo para el conjunto de los cargos y horas docentes.

El conflicto de Salta, donde nuestros compañeros del SADOP en aquella provincia tuvieron un activo protagonismo, es una clara muestra de nuestra posición: un salario poblado de adicionales y sumas fijas –en negro– afecta la dignidad del trabajador de la educación y no resuelve un problema que, a esta altura, es la llave de ingreso al planteo del financiamiento educativo.

Borrador del anteproyecto de Ley de Financiamiento Educativo

(ver pag. 6 y siguientes -Anexo I).

El gobierno nacional ha tomado la iniciativa de proponerle a la sociedad una ley específica que atienda el financiamiento de la educación. El Ministro Daniel Filmus expuso sus lineamientos ante los integrantes de las Comisiones de Educación y Presupuesto de ambas Cámaras del Congreso Nacional, ante el Consejo Federal de Cultura y Educación y ante los gremios docentes, entre ellos SADOP.²

El ante-proyecto tiene dos ejes: por un lado propone metas hacia las cuales debería tender la educación

**Fondo Nacional de Incentivo Docente Cuota
Junio de 2005 - 5ª del 1º Semestre del 2004**

Jurisdicción	Transferencia
Buenos aires	35.222.705,85
Catamarca	1.403.568,35
Chaco	3.060.264,73
Chubut	1.418.016,88
Ciudad de Bs.As.	7.766.052,08
Córdoba	7.235.158,66
Corrientes	2.430.728,81
Entre Rios	3.965.756,58
Formosa	1.747.382,76
Jujuy	2.113.590,84
La Pampa	1.036.827,79
La Rioja	1.158.167,55
Mendoza	4.238.551,00
Misiones	2.557.061,88
Neuquén	2.198.243,15
Rio Negro	2.029.797,45
Salta	2.524.555,31
San Juan	1.745.566,57
San Luis	968.256,78
Santa Cruz	1.100.137,42
Santa Fe	7.801.448,46
Santiago del Estero	2.066.488,91
Tierra del Fuego	517.152,07
Tucumán	3.077.011,93
Total jurisdicciones	99.382.491,81

Cuadro B

en el bicentenario (2006-2010). Por otro, propone que la inversión educativa consolidada (nación, provincias y ciudad) se vincule al crecimiento del PBI. En este sentido, el indicador a alcanzar se ubica en el 6%. Las metas, redactadas como objetivos en el Artículo 3º, constituyen la base para la re-formulación de la

política educativa nacional. El desagregado de los mismos contiene, en nuestra opinión, las líneas para el debate de un modelo educativo de inclusión y calidad para todos los argentinos.

En efecto, aparecen la erradicación del analfabetismo, la extensión progresiva de la obligatoriedad de la enseñanza hasta el nivel Polimodal incluido y la creación de escuelas de jornadas extendidas.

Asimismo se plantea el re-equipamiento y modernización de las escuelas técnicas y el fortalecimiento de la educación universitaria junto con la jerarquización de la investigación científico-tecnológica.

El debate sobre el financiamiento de la educación debe ser encuadrado en una discusión sobre el modelo educativo y el proyecto de país. Únicamente en dicho contexto tiene sentido pensar en metas para el bicentenario. Si la educación tiene valor estratégico porque la Argentina se propone crecer con justicia social, la misma debe ser tratada en forma especial, comenzando por sus trabajadores.

En cuanto a las fuentes para financiar el proyecto, la iniciativa que estamos analizando propone una doble vía y una cláusula de garantía:

La primera consiste en un compromiso de aumento del presupuesto para la educación del orden de \$1.800 millones por año (0,4% del PBI) provenientes de \$600 millones aportados por la Nación y \$1.200 millones por las provincias, más los recursos que surjan del aumento del PBI y por lo tanto de la mayor disponibilidad de financiamiento fiscal.

La segunda está formulada en términos de asignación directa de recursos co-participables para el presupuesto educativo de cada jurisdicción, mediante la implementación de cuentas especiales. Se trata de una atribución que le corresponde al Congreso, a partir de la reforma constitucional de 1994, que puede establecer asignaciones específicas de recursos co-participables por tiempo determinado a través de una ley especial aprobada por la mayoría absoluta de todos los miembros de ambas cámaras.

En la actualidad el 25% de la inversión es aportada por la Nación y el 75% por las provincias. La propuesta es llevar la proporción a 40% y 60% respectivamente. Los fondos se distribuirán según la matrícula educativa, la población no escolarizada y la proporción de escuelas rurales, entre otros indicadores. El ante-proyecto incluye como objetivo la "mejora en las condiciones laborales y remuneraciones docentes". No especifica metas, aunque sugiere mecanismos de seguimiento y control. La actualización de

los salarios de los trabajadores de la educación es una condición básica para que el proyecto prospere. Compartimos con el Ministro que la ley debe ser expresión de toda la comunidad educativa y, en este sentido, estamos convencidos que la sociedad ha hecho suya la lucha de los maestros por la equidad y apoya su reivindicación salarial.

El ante-proyecto, al menos por ahora, no incorpora ningún tipo de "reparación histórica" que disponga la "puesta en valor" del salario de los trabajadores de la educación. Tengamos en cuenta que la LFE preveía un aumento del 20% anual en cinco años hasta duplicar el presupuesto dedicado a la educación.

De acuerdo a los valores presentados en el bosquejo, el aumento del presupuesto educativo consolidado para el 2010 sería de \$ 9.000 millones de pesos a valores constantes. Así, nuestra postura es que por lo menos, sin actualizaciones, la educación debería recibir dos veces más esa cifra, es decir \$18.000 millones para "reparar", de algún modo, la falta de inversión producida desde 1993 a la fecha.

Aquí volvemos sobre nuestro planteo original: si el aumento del presupuesto educativo y por lo tanto, el aumento salarial docente, estará supeditado a las variaciones del PBI -según lo expresa el ante-proyecto de ley de financiamiento- porque el crecimiento económico producirá mayor presupuesto para la educación. La clave debe ser el crecimiento con distribución ya que ésta es el motor de la economía. De lo contrario, repetiremos fórmulas que ya han demostrado su ineficacia.

El debate sobre el financiamiento educativo plantea la discusión de fondo sobre el modelo de país y el papel del conocimiento en el rumbo como nación. Durante los '90, la cuestión del financiamiento educativo estuvo signada por la visión de los organismos multilaterales de crédito, cuya receta consistía en la re-asignación de los recursos ya existentes por la vía del ajuste. Los créditos que llegaron al país (y a toda la región) para ser aplicados a los procesos de reforma educativa contenían la prescripción sobre las políticas que debían instrumentarse.

En cambio, el proceso que estamos transitando, parte de otra lógica: La educación es una inversión y no un gasto y es la clave para el desarrollo autónomo de la nación. Ahora bien, esta premisa hay que dotarla de recursos basados en un modelo industrialista con distribución, de lo contrario, la rueda volverá al punto de origen.

Solamente un cambio cualitativo por la vía de una "reparación histórica" surgida de un pacto educativo

con amplio consenso social, político y económico podrá promover un escenario acorde con las necesidades de la educación y los requerimientos de un país que se propone re-industrializarse y crecer con lo propio integrado a su espacio geo-histórico: la comunidad sudamericana de naciones.³

En los '90, la discusión del financiamiento educativo tuvo como eje el ajuste de los presupuestos y la instalación de la confrontación entre trabajadores (el caso paradigmático fue el impuesto a los automotores como fuente de financiamiento del Incentivo Docente).

En esta nueva etapa histórica que transitamos se propone un esquema diferente basado en el crecimiento de la economía y el lugar del conocimiento en la construcción de un modelo industrialista con alto valor agregado.

Es verdad que, una vez más, nos encontramos frente a la oportunidad de aportar a la consolidación de un nuevo tiempo en la Argentina. Es el desafío de la inclusión social, de la educación de calidad integral para los más pobres, de la recuperación del rol docente en la sociedad.

Es una hora complicada y apasionante; es una hora de convicciones y opciones; es la hora de la educación.

Notas:

¹ El Congreso Normalizador de la CONTEDEC (Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación) se realizó el 20 de mayo ppdo., en las instalaciones del Salón Felipe Vallese de la CGT. Horacio Ghilini fue electo Secretario General de la CONTEDEC, período 2005-2009 y designado como integrante de la Delegación Argentina ante la Asamblea Anual de la OIT.

² El 26 de mayo ppdo., los gremios docentes nacionales: CTERA, AMET, UDA y SADOP, firmaron un ACTA ACUERDO con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, donde las partes se comprometieron a "fijar que el compromiso de inversión deberá alcanzar el 6% del PBI" y a "discutir las bases de un proyecto de ley de financiamiento integral de la educación".

³ Juan Carlos Tedesco, "Pactos educativos: difíciles pero necesarios", Santillana, 2005.

INCAPE
Instituto de Investigación, Capacitación y
Perfeccionamiento Educativo
Pte. Perú 2625 (1040)
Tel / Fax: 5941-5500

ANEXO I

Borrador del Anteproyecto de Ley De Financiamiento Educativo *Hacia La Argentina Del Segundo Centenario*

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación reunidos en Congreso, etc. sanciona con fuerza de Ley:

ARTÍCULO 1°.- El Gobierno nacional, los Gobiernos y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires aumentarán la inversión en educación entre los años 2006 y 2010 y mejorarán la eficiencia en el uso de los recursos, con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje, apoyar las políticas de mejora en la calidad de la enseñanza y fortalecer la investigación científico-tecnológica, reafirmando el rol estratégico de la educación y la ciencia y la tecnología en el desarrollo económico y socio-cultural del país.

ARTÍCULO 2°.- El presupuesto educativo consolidado del Gobierno nacional y el conjunto de las jurisdicciones y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se incrementará progresivamente hasta alcanzar, en el año 2010, un monto equivalente al que resulte de un incremento de nueve mil millones de pesos (\$9.000.000.000) en el gasto educativo consolidado actual o, aquel que permita alcanzar una participación del seis por ciento (6%) en el Producto Interno Bruto. A efectos de la definición de los montos, se tomará la cifra que resultara en una inversión mayor.

ARTÍCULO 3°.- El incremento de la inversión en educación se destinará, prioritariamente, al logro de los siguientes objetivos:

a) Escolarizar la totalidad de la población de cinco años en todo el territorio nacional. Incorporar al cincuenta por ciento (50%) de los niños y niñas de tres y cuatro años en el nivel inicial.

b) Garantizar un mínimo de diez años de escolaridad obligatoria para todos los niños, niñas y jóvenes argentinos. Lograr que el treinta por ciento (30%) de los alumnos de educación general básica tengan acceso a escuelas de jornada extendida o completa.

c) Avanzar en la universalización del nivel medio/polimodal logrando que los jóvenes no escolarizados que, por su edad,

deberían estar transitando este nivel, ingresen y/o se reincorporen a la escuela y completen sus estudios.

d) Mejorar las condiciones laborales docentes y promover la recomposición salarial, contribuyendo a la jerarquización y profesionalización de la carrera docente.

e) Expandir la incorporación de las tareas de las tecnologías de la información y de la comunicación en un número creciente de establecimientos universalizar la enseñanza de una segunda lengua.

f) Mejorar la calidad del sistema educativo nacional garantizando la aprobación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios por parte del cien por ciento (100%) de los alumnos de educación básica.

g) Erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional.

h) Garantizar el reequipamiento y modernización de las escuelas técnicas y las transformaciones pedagógicas necesarias para alcanzar los estándares de calidad acordados federalmente para la emisión de títulos técnicos.

i) Fortalecer la democratización, calidad, innovación y pertinencia de la educación universitaria.

j) Jerarquizar la investigación científico-tecnológica en función de garantizar los objetivos propuestos por el Plan Plurianual de Ciencia y Tecnología aprobado por el Gabinete Científico Tecnológico (GACTEC).

ARTÍCULO 4°.- Para coadyuvar al cumplimiento de los artículos 3° de la presente ley, crecerá la inversión adicional en educación del Gobierno nacional anualmente, a partir del año 2006 y hasta el año 2010, en seiscientos millones de pesos (\$600.000.000) anuales más el monto anual que surja del siguiente esquema:

Año	GEC/PIB Meta anual en %	Aumento adicional Gobierno nacional
2005	4,0	
2006	4,4	$0.35 \times (\text{M.A } 2006 - \text{GEC mínimo } 2006) \times \text{PIB } 2006$
2007	4,8	$0.35 \times (\text{M.A } 2007 - \text{GEC mínimo } 2007) \times \text{PIB } 2007$
2008	5,2	$0.35 \times (\text{M.A } 2008 - \text{GEC mínimo } 2008) \times \text{PIB } 2008$
2009	5,6	$0.35 \times (\text{M.A } 2009 - \text{GEC mínimo } 2009) \times \text{PIB } 2009$
2010	6,0	$0.35 \times (\text{M.A } 2010 - \text{GEC mínimo } 2010) \times \text{PIB } 2010$

Donde:

GEC: Gasto Educativo Consolidado

GEC: mínimo año i-1 + \$600 millones + \$1200 millones

M.A: Metal anual de GEC/PIB

0.35: Participación del Gobierno nacional en el esfuerzo de inversiones adicional

ARTÍCULO 5°.- Como resultado de la adhesión a la presente ley, el presupuesto consolidado en educación del conjunto de las jurisdicciones provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se incrementará anualmente, a partir del año 2006 y hasta el año 2010, en mil doscientos millones de pesos (\$1.200.000.000) anuales más el monto anual que surja de la siguiente esquema:

Año	GEC/PIB Meta anual en %	Aumento adicional Gobierno nacional
2005	4,0	
2006	4,4	$0.65 \times (\text{M.A } 2006 - \text{GEC mínimo } 2006) \times \text{PIB } 2006$
2007	4,8	$0.65 \times (\text{M.A } 2007 - \text{GEC mínimo } 2007) \times \text{PIB } 2007$
2008	5,2	$0.65 \times (\text{M.A } 2008 - \text{GEC mínimo } 2008) \times \text{PIB } 2008$
2009	5,6	$0.65 \times (\text{M.A } 2009 - \text{GEC mínimo } 2009) \times \text{PIB } 2009$
2010	6,0	$0.65 \times (\text{M.A } 2010 - \text{GEC mínimo } 2010) \times \text{PIB } 2010$

Donde:

GEC: Gasto Educativo Consolidado

GEC: mínimo año i-1 + \$600 millones + \$1200 millones

M.A: Metal anual de GEC/PIB

0.65: Participación de los gobiernos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el esfuerzo de inversión adicional.

Este incremento, cuyo financiamiento provendrá de la mejoría proyectada en la disponibilidad de recursos fiscales, se destinará prioritariamente a i) la adecuación de los planteles docentes a fin de garantizar la atención de una matrícula creciente, ii) jerarquizar y profesionalizar la carrera docente, y garantizar su capacitación y, iii) la medora en las remuneraciones docentes.

ARTÍCULO 6°.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, en su carácter de autoridad de aplicación de esta ley, acordará con las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco del Consejo Federal de Educación, la implementación y seguimiento de las políticas

educativas destinadas a cumplir con los objetivos establecidos en el artículo 3°. A tal fin, su reglamentación establecerá los programas, actividades y acciones que serán desarrollados para coadyuvar al cumplimiento de dichos objetivos.

ARTÍCULO 7°.- El gobierno nacional, representado por las autoridades del Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología, definirá a través de convenios bilaterales con las jurisdicciones provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las metas anuales a alcanzar durante los próximos cinco años, los recursos financieros que se asignarán para su cumplimiento y los mecanismos de evaluación destinados a verificar su correcta asignación.

Los compromisos de inversión sectorial anual por parte de las jurisdicciones serán consistentes con una participación del gasto en educación en el gasto público total de cada jurisdicción no inferior a la verificada en el año 2005.

Asimismo, en dichos convenios se establecerá el compromiso anual de gasto por alumno de cada jurisdicción que permita lograr la igualdad de oportunidades educativas.

ARTÍCULO 8°.- Los objetivos especificados en los incisos i) y j) del artículo 3° de la presente norma serán financiados exclusivamente por el Gobierno nacional. Las metas de inversión se acordarán en el marco institucional del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet).

ARTÍCULO 9°.- La distribución de los recursos nacionales destinados a los sistemas educativos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deberá observar: i) la distribución nacional de la matrícula y de la población no escolarizada de 3 a 17 años, ii) la capacidad financiera de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, iii) el esfuerzo financiero de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en la inversión destinada al sistema educativo y iv) el cumplimiento de las metas anuales que se acuerden en virtud de lo establecido en el artículo 7° de la presente ley.

ARTÍCULO 10.- A los efectos de dotar de una mayor transparencia a la gestión pública, la estructura programática del presupuesto anual de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, deberá reflejar en forma separada los recursos transferidos por el Gobierno nacional, de modo de facilitar su seguimiento, monitorio y evaluación, en los términos que establezca la reglamentación de la presente ley.

ARTÍCULO 11.- Para acceder a los recursos de origen nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deberán dar cumplimiento a las condiciones y requisitos que establezca la reglamentación de la presente ley y los convenios a que se refiere el artículo 7°.

ARTÍCULO 12.- La instrumentación presupuestaria de la presente norma no podrá implicar reducciones en ninguna de las partidas correspondientes a los actuales Programas y Actividades del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Asimismo, como promedio para el período 2006-2010, respetarán las participaciones actuales del conjunto de los Programas orientados a: a) la educación no universitaria, b) la educación superior no universitaria y, c) el sistema científico tecnológico, en el gasto total del Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología (jurisdicción 70)

ARTÍCULO 13°.- Los créditos asignados a los objetivos de esta ley tendrán alta prioridad de ejecución, en virtud de lo

cual el Ministerio de Economía y Producción asignará a tal efecto cuotas trimestrales de compromiso y devengado acumulado, según el siguiente esquema mínimo de porcentaje del crédito presupuestario vigente al 1° de enero de cada año: a) cincuenta por ciento (50%) al 30 de junio, b) setenta y cinco por ciento (75%) al 30 de septiembre y, c) cien por ciento (100%) al 31 de diciembre.

ARTÍCULO 14°.- Ante el incumplimiento de las obligaciones que se derivan de la presente ley, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en su carácter de autoridad de aplicación, promoverá la instrumentación total o parcial de las siguientes medidas:

- a) Retención de las transferencias respectivas hasta tanto se cumplieren las condiciones acordadas con el Gobierno nacional;
- b) Limitación de las transferencias presupuestarias del Gobierno nacional con destino a las jurisdicciones que no sean originadas en impuestos nacionales coparticipables de transferencia automática;
- c) Limitación en el otorgamiento de avales y garantías por parte del Gobierno nacional;
- d) Denegación de autorización para las operatorias de nuevos endeudamientos en los términos del artículo 25 de la Ley N° 25.917;
- e) Restricciones en el otorgamiento de nuevos beneficios impositivos nacionales destinados al sector privado ubicado en la jurisdicción que haya incumplido.

ARTÍCULO 15°.- En los casos en que se proceda a retener los fondos asignados a una jurisdicción, de acuerdo con lo previsto en el artículo 14° de la presente ley y vencido el plazo que se establezca, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología podrá reasignarlos con poscriterios que se determinen en la reglamentación de la presente ley. El monto de los recursos que no se distribuyan a alguna provincia o a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por falta de cumplimiento de las condiciones acordadas con el Gobierno nacional será adicionado a los recursos del siguiente ejercicio fiscal que se presupuesten en virtud del artículo 4° de la presente norma.

ARTÍCULO 16°.- Invítase a las Provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a adherir a la presente norma. Una vez formalizada la adhesión, el gobierno nacional y los gobiernos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires instrumentarán los respectivos convenios bilaterales, en los que se resolverán todos los aspectos administrativos, técnicos, financieros y presupuestarios derivados de tal adhesión.

ARTÍCULO 17°.- Derógase toda otra norma que se oponga a la presente Ley.

Frente a la histórica falta de inversión en el sistema

Ley de Financiamiento Educativo

por Dr. Daniel Ricci

Sec. General ADUBA* - Sec. General FEDUN** - Sec. Gremial CONTEduc***

Si bien las últimas dos administraciones nacionales han abordado el problema del financiamiento educativo desde una perspectiva diametralmente opuesta a la consabida receta que interpretaba la educación como un gasto más, el presupuesto para la educación es aún insuficiente puesto que, entre otras cosas, carece de un marco legal que contemple la totalidad del trayecto educativo, desde el nivel inicial hasta el universitario. Asimismo, resulta imprescindible que la nueva ley de educación contemple a la totalidad de los trabajadores de la educación —desde auxiliares a docentes— como protagonistas excluyentes del proceso pedagógico que, sobre todo durante los últimos quince años, fueron los responsables de garantizar el normal desarrollo de las clases.

Desde la creación de la CONTEduc y anteriormente sus gremios fundadores, venimos reclamando y realizando sucesivas acciones de lucha para lograr que el Estado Nacional garantice un incremento de la inversión educativa.

La necesidad de una Ley de Financiamiento Educativo que garantice una inversión en el sistema educativo del 6% del PBI es imprescindible, pero para que esta no sea una nueva promesa incumplida es necesario crear en la propia Ley mecanismos de control y de castigos para quienes no la cumplan.

Pese a las sucesivas promesas e incluso Leyes como la Ley Federal de Educación que planteaba el incremento del presupuesto educativo, los niveles de inversión en la década pasada fueron decayendo año tras año hasta llegar a niveles alarmantes y nuestro país, que había sido pionero en un sistema educativo inclusivo y de calidad, en la actualidad tiene niveles de inversión no solo muy inferiores a los de los países centrales, sino también a los de la mayoría de los países latinoamericanos.

En este momento, nos encontramos con que nuestros reclamos y nuestra lucha parecieran tener respuestas, dado que el Ministerio de Educación está elaborando una Ley de Financiamiento Educativo y ha conformado una comisión de la cual somos parte, que deberá expedirse en 30 días acerca de los alcances de esta Ley. En el Seminario "Proyecto de Nación y Financiamiento Educativo" realizado entre la CONTEduc y el Grupo Fénix de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA el 7 de mayo del año pasado, importantes panelistas y más de 300 compañeros debatieron entre otros temas acerca

de la necesidad imperiosa de una Ley que garantice el financiamiento educativo hasta llevarlo al 6 % del PBI.

Respecto del sistema universitario argentino, la suma de los presupuestos de las 38 Universidades Nacionales es menor no sólo al de la Universidad de Harvard, sino que, por ejemplo la Universidad Autónoma de Méjico recibe más presupuesto que todas las Universidades Públicas de nuestro país, mientras que ésta posee igual cantidad de alumnos que la Universidad de Buenos Aires.

Si comparamos la inversión por alumno en nuestro país en los diferentes niveles, también es muy inferior a la mayoría de los países latinoamericanos.

Durante la década del '90 a la que varios autores la denominaron "la década infame", el sistema educativo fue considerado como un gasto más, incluso superfluo, y como tal sufrió continuos recortes y a valores constantes el presupuesto para la educación se mantuvo inalterado o con bajas en los sucesivos años, mientras que la cantidad de alumnos de las Universidades en ese mismo período se incrementó en un 80%.

Un caso paradigmático es el de las carreras de Ingeniería donde no sólo disminuyó la inversión, sino también la cantidad de alumnos, ese era el modelo de un país que no necesitaba ingenieros, porque el modelo no contemplaba el desarrollo industrial, pues era un país exportador de materias primas de bajo valor agregado e importador de productos manufacturados de alto valor agregado. Recuperar las carreras de Ingeniería al igual que las carreras técnicas de nivel medio y terciario generará la mano de obra necesaria para el fortalecimiento y desarrollo de la indus-

*Asociación Docentes Universidades de Argentina, **Federación Docente de Universidades Nacionales,

***Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación

tria nacional que permita sustituir las importaciones y construir el camino para reinsertarnos en el mundo con mercaderías de alto valor agregado.

Mientras la "sociedad del conocimiento" requería un mayor grado de escolarización y de desarrollo de la ciencia y la tecnología, por la falta de inversión producto de las políticas neoliberales la brecha entre nuestro país y los países desarrollados se fue acrecentando año tras año.

Por otra parte, el acceso al conocimiento es cada vez más necesario y para lograrlo, desde el Jardín de Infantes hasta la Universidad, de manera gratuita y con una educación de calidad para todos los sectores sociales, es indispensable aumentar la inversión educativa en todos los niveles.

El modelo neoliberal ha sido repudiado por los Argentinos y han sido expulsados del gobierno sus personeros el 20 de diciembre del 2001, actualmente se está reconstituyendo el aparato productivo y se ha mejorado la inversión educativa tanto el año pasado como el presente, entendemos que este camino debe profundizarse y acelerarse y, si bien en uno o dos años no se puede recuperar todo lo perdido, en el transcurso de doce años es imprescindible recuperar el tiempo perdido y colocar a la educación como uno de los pilares fundamentales para la reconstrucción de nuestro país.

La necesidad de una Ley que garantice el financiamiento educativo en todos los niveles, desde los 45 días de vida hasta la Universidad es imperiosa y ésta deberá surgir también, desde un acuerdo con los trabajadores tanto docentes como auxiliares porque somos quienes pese a todo hemos logrado mantener vivo el sistema educativo argentino.

Desde la CONTEDEC comprometemos nuestro esfuerzo para la aprobación de una Ley de Financiamiento Educativo que debe garantizar el acceso a la educación de todos los sectores sociales.

Si queremos un país con crecimiento económico independiente y un proceso de distribución de la riqueza con justicia social sólo podrá lograrse con un incremento de la inversión en educación para generar un sistema educativo que en todos sus niveles sea inclusivo y de alta calidad.

La CONTEDEC eligió autoridades

La Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación (CONTEDEC) convocó el pasado viernes 20 de julio al Congreso Nacional de la entidad, en el cual se eligieron autoridades para el período 2005-2009; el mismo se desarrolló en el Salón "Felipe Vallesse" de la CGT de la Ciudad de Buenos Aires. Fue electo como Secretario General el Profesor Horacio Ghilini.

Dicha institución agrupa a los docentes universitarios de ADUBA y quince sindicatos de base de Universidades Nacionales, agrupados en la FEDUN (Federación Nacional de Docentes Universitarios), a los no docentes de Universidades Nacionales de FATUN, a los técnicos de AMET, a los docentes bonaerenses de UDOCBA, a los auxiliares de la educación y minoridad de SOEME, a los auxiliares de escuelas privadas de SAEOEP y a los docentes privados de SADOP. Su Congreso constitutivo tuvo lugar hace dos años en la localidad cordobesa de Biale Massé y obtuvo la inscripción gremial mediante la Resolución 769/04 del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Nación.

Durante el desarrollo del II Congreso, realizado el pasado 20 de julio, se eligió la conducción de la Confederación por voto secreto de la totalidad de los congresales presentes. De un total de 98 congresales habilitados para ejercer su voto, según el padrón electoral, hubo 87 emitidos y todos ellos lo hicieron por la Lista Azul y Blanca, que consagró a la actual Comisión Directiva, encabezada por Horacio Ghilini como Secretario General; Nelson Farina, Secretario Adjunto; Daniel Ricci, Secretario Gremial; Miguel Díaz, Secretario Tesorero; Jorge Dobal, Secretario de Interior; Antonio Glitelli, Secretario de Organización; Guillermo Marconi, Secretario de Prensa y Actas; Miguel Marrapodi, Secretario Administrativo; Juan Acosta, Subsecretario de Acción Social; Horacio Fernández, Subsecretario Internacional; Alberto Gomez, Subsecretario de Cultura y Capacitación; Carlos Albedro, Subsecretario de Organización; Daniel Bazán, Subsecretario Gremial; Horacio Buss, Subsecretario de Prensa y Actas. Y los Vocales Titulares Francisco Echenique; Héctor Cova; Miguel Briscas; Viviana Mugabure; Jorge Rodríguez; Pedro Bayúgar y Jorge Almanza.

Desde sus inicios, la CONTEDEC expuso la necesidad de desarrollar un proyecto educativo en el marco de un modelo nacional que rescate y promueva la identidad cultural y la integración sudamericana, conceptos ratificados a lo largo de la jornada en el Salón "Felipe Vallesse". En ese marco, sus principales dirigentes destacaron el valor estratégico de la educación para la nación y la urgencia de dotar de mayores recursos al sistema educativo en todos sus niveles.

En el cierre del Congreso, el Secretario General de la CGT, Hugo Moyano, comprometió el apoyo de la CGT para garantizar la participación de la CONTEDEC en el debate de la Ley de Financiamiento Educativo y en la lucha por mejores condiciones salariales y laborales, para todos los trabajadores de la educación del país.

Una nueva ley de educación nacional y sus implicancias para el conjunto de la comunidad educativa

La situación de las provincias en su participación en la nueva Ley de Financiamiento Educativo

por Lic. Ana María Antolin Solache *



Ante la inauguración de una nueva etapa político pedagógica en el país signada por la sanción de una nueva Ley de Financiamiento de la educación nacional, diversos y complejos son los interrogantes que se abren para todos aquellos actores involucrados en la puesta en práctica de ese cuerpo de disposiciones que dictarán de forma elocuente cuál será el destino que la Argentina desee seguir como Estado Nación. Tras una década y media de dispersión, fragmentación y ausencia de políticas estatales en materia educativa, le ley en ciernes deberá abordar de forma perentoria asignaturas tales como consolidación y crecimiento presupuestario, participación en el PBI, criterios para la utilización de los recursos u obligatoriedad. En este sentido, el artículo intenta despejar algunos de estos interrogantes a la vez que plantea ciertas observaciones técnicas respecto al cumplimiento efectivo de las metas, sobre todo a nivel provincial y jurisdiccional, donde se observan con mayor claridad disparidades e incompatibilidades educativas, jurídicas y económicas muchas veces contrarias a lo dispuesto por el nuevo marco legal.

La implementación de la Ley Federal de Educación ha dejado como uno de sus saldos irresueltos, una fragmentación tal del sistema educativo nacional que se ha llegado a hablar de "24 sistemas" independientes.

En este contexto, resulta profundamente necesaria la definición de políticas educativas que organicen y den unidad a la relación entre Nación y provincias y a la relación de las provincias entre ellas, así como un encuadre político que ordene la circulación de recursos entre las jurisdicciones y todo lo que esto implica para la implementación del proyecto educativo nacional y provincial. Es decir, la consideración adecuada de las condiciones de trabajo docente, de la infraestructura y el equipamiento disponible para la enseñanza y el aprendizaje y de la formación y capacitación docente, en orden a que

el sistema vuelva a funcionar en torno a su función central, la pedagógica.

La presentación en el Congreso Nacional del anteproyecto de Ley de Financiamiento de la Educación probablemente marque un punto de inflexión en la historia reciente del financiamiento del sistema educativo argentino, ya que su sola existencia estaría poniendo punto final a la experiencia en este sentido devenida de la Ley Federal de Educación y con una fuerte presencia política pero también un gran componente técnico-profesional, intenta dar solución a los permanentes problemas de provisión de recursos del sector. Ahora bien, esta vuelta al protagonismo de Nación no se realiza desde el ámbito pedagógico sino que se ha elegido el económico-financiero, plano en el que las conducciones educativas provinciales no tienen estructuras y recursos humanos específicos ni han desarrollado los instrumentos adecuados para su gestión. Entonces, es necesario interrogarse ante este proyecto surgido del Ministerio de Educación, no cómo va a implementar la Nación esta Ley, sino qué va a pasar en las provincias. En qué condiciones van a desarrollarse las discusiones previas a su aprobación, cuáles serán los elementos de negociación en la firma de los convenios bilaterales Nación-Provincia y qué va a pasar después, una vez que estos convenios y la Ley se implementen. Es necesario realizar este ejercicio puesto que algunos datos generan dudas con relación a las posibilidades de las provincias para discutir y sostener

estos acuerdos, no desde el ángulo político sino específicamente desde el punto de vista técnico.

El anteproyecto

El 23 de mayo pasado el MECyT presentó su anteproyecto de Ley de Financiamiento integral para el Sistema Educativo con la intención de elaborar una propuesta consensuada con los sectores involucrados —y entre estos se destacan los gremios docentes. Básicamente, el anteproyecto impulsa el incremento paulatino de masa monetaria destinada a la función educativa del Estado, incluyendo en esta función además de los servicios de Educación Común y las Modalidades Especiales, la enseñanza universitaria y las actividades de Ciencia y Tecnología. Los ejes de la propuesta de financiamiento son:

! El presupuesto educativo consolidado del Gobierno nacional y el conjunto de las jurisdicciones y la CABA se incrementará progresivamente hasta alcanzar, en el 2010, un incremento de nueve mil millones de pesos en el gasto educativo consolidado actual o una participación del 6% del PBI. (Art. 2°)
! Ambas jurisdicciones, nacional y provincial, "...mejorarán la eficiencia en el uso de los recursos..." (Art. 1°)

Los objetivos a proseguir con esta Ley indican:

! "...garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje, apoyar las políticas de mejora de la calidad de la enseñanza y fortalecer la investigación científico-tecnológica..." (Art. 1°)¹.

Y los criterios según los cuales se distribuirán los recursos de fuente nacional son:

! "...i) la distribución nacional de la matrícula y la población no escolarizada de 3 a 17 años, ii) la capacidad financiera de las provincias y de la CABA., iii) el esfuerzo financiero de las provincias y de la CABA. en la inversión destinada al sistema educativo y iv) el cumplimiento de las metas anuales que se acuerden en virtud de lo establecido en el Art. 7° de la presente ley." (Art.9°)

En principio, ¿qué implicancias tienen estos puntos destacados?

a) El esfuerzo conjunto entre Nación y jurisdicciones, para lo que se define inicialmente la participación en la mejora presupuestaria: Nación el 40% y provincias y CABA 60%. (Art. 4° y 5°)

b) De acuerdo al texto, el incremento producido en las jurisdicciones se destinará prioritariamente a atender a la constitución de los planteles docentes del sistema y sus remuneraciones (Art. 5°) mientras que el incremento en la inversión nacional se aplicará a la enseñanza universitaria y las actividades de Ciencia y Tecnología (Art.8°); de estas menciones se infiere que el resto de fondos de origen nacional se orientaría a capacitación, infraestructura y equipamiento de Enseñanza Común y Modalidades Especiales.

c) Para operar con los criterios de distribución fijados en el Artículo 9°, controlar el incremento progresivo de los fondos, las mejoras en la eficiencia de su uso, avanzar sobre la igualdad de oportunidades y calidad de la enseñanza resulta

imprescindible contar con información válida, confiable, compatible y oportuna, ya que de ésta dependen en gran medida las acciones técnicas básicas previas:

- i. para identificar y efectuar el seguimiento de los flujos de fondos en todos los niveles de gasto
- ii. en la distribución de los mismos
- iii. en la definición de los nuevos servicios a implementar
- iv. en la definición de la demanda docente para los nuevos servicios
- v. en la capacitación de los docentes en ejercicio
- vi. en la definición de la matrícula escolar
- vii. en la proyección de dicha matrícula, dato básico para estimar planteles docentes, infraestructura, equipamiento y auxiliares docentes.

Y es justamente en este plano, el de la disponibilidad, confiabilidad y posibilidades de uso de la información de base —presupuestaria, económica, poblacional y educativa— donde se generan numerosos interrogantes, más aún teniendo en cuenta la última experiencia en este sentido, que aporta la propia implementación de la Ley Federal de Educación.

Podemos reelaborar el interrogante inicial: ¿En qué situación, desde el plano técnico, están las provincias para participar de la Ley de Financiamiento?

Las dimensiones de la situación

Tres dimensiones permiten avanzar en el conocimiento de la situación de las provincias: jurídica, educativa y económica-financiera. ¿Qué es posible observar en ellas?

Marco jurídico

En el plano jurídico, coexisten Leyes Provinciales de Educación actualizadas a partir de la Ley Federal de Educación y otras sumamente retrasadas (Santa Fe 1949, Santa Cruz 1961 y Neuquén 1972)². Los Estatutos del Docente provinciales por lo general no han sido revisados integralmente (Santiago del Estero 1958; Misiones 1963); las provincias actualizan sus disposiciones mediante leyes y decretos, de lo que resulta desorden y superposición de la normativa. En numerosos casos se contradice el espíritu de la norma. Al menos en un caso están vigentes Normas de Facto de la última dictadura.

Por lo general en la última década las jurisdicciones modificaron los componentes salariales al incorporar elementos asociados a nuevos modelos de gestión administrativa del Estado (particularmente el presentismo docente y modificaciones en las licencias) y totalmente ajenos a la gestión pedagógica del sistema.

Además se realizaron maniobras por fuera del encuadre que proporciona el Estatuto Docente, tales como reducciones salariales, congelamiento del pago de la antigüedad, bonificaciones no remunerativas (no incorporadas al salario básico y no sujetas a descuento jubilatorio), transferencia de cajas previsionales y obras sociales, pago en bonos, entre otras, todo lo cual menoscaba de manera sustantiva su valor social y jurídico.

Escasamente se registran modificaciones en los Estatutos para incorporar avances de corte peda-

gógico: redefinición de funciones en los establecimientos escolares, adecuación de planta escolar o nuevos perfiles profesionales, por ejemplo.

En términos de ejecución de la Ley de Financiamiento de la Educación esta heterogeneidad formal, enmarca las posibilidades de negociación entre jurisdicciones y Nación a un plano individual, provincia por provincia y permite avizorar cierta centralidad del tema salarial en las discusiones. De alguna manera estas orientaciones ya están presentes en el texto: las definiciones generales se tomarán en el marco del Consejo Federal de Educación pero las metas anuales se fijarán mediante convenios bilaterales entre Nación y cada jurisdicción (Art.7°).

Situación educativa

Como expresión de la disparidad geográfica, histórica, económica, poblacional y sociocultural de cada una de las 24 jurisdicciones que componen el sistema educativo argentino, no resulta extraña la idea de pensar en un conglomerado de sistemas educativos particulares. Sin embargo, es la diferente capacidad de acción política de los Estados provinciales la que resulta definitoria a la hora de constituir cada sistema, lo que ha provocado que estas diferencias se expresen tanto en las capacidades humanas, técnicas y tecnológicas disponibles, para encarar la tarea formativa como en los resultados de su accionar. Ello configura un heterogéneo estado de los sistemas educativos en el país, alguno de cuyos rasgos son visibles en las tasas de matrícula y

los resultados de aprendizaje pero también en el financiamiento del sistema.

Un punto de partida de esta heterogeneidad es contextual al sistema, ya que abarca jurisdicciones cuya densidad supera los 20.000 hab/km² (CABA) y otras que no llegan al habitante por km² (Santa Cruz: 0.7 hab/km²); o jurisdicciones donde no existen ámbitos rurales (CABA) frente a las que poseen más de un tercio de su población habitando en zona rural (Santiago del Estero del Estero, 33.6%)³. En el plano económico, la actividad se concentra en cuatro jurisdicciones (Buenos Aires, CABA, Córdoba y Santa Fe) que suman el 71% del PBI mientras que ocho provincias participan sólo del 6% de la riqueza nacional (Catamarca, Formosa, Jujuy, La Pampa, La Rioja, San Juan, Santiago del Estero y Tierra del Fuego)⁴.

Este panorama incide, sin dudas, en el plano netamente educativo⁵: las tasas de asistencia se incrementaron para todos los niveles en los últimos diez años pero la baja disparidad presente en EGB (93% media nacional en 2001) se amplía en los niveles Inicial y Polimodal. En Inicial, en varias provincias el porcentaje de niños que no asiste a la escuela es superior al 30% (Misiones, Formosa, Chaco, Santiago del Estero, Mendoza, Salta, La Pampa, Catamarca) mientras que para el tramo entre 13 y 17 años la proporción de jóvenes que no asisten supera el 20% en Santiago del Estero, Misiones, Tucumán y Chaco. En Polimodal, la situación es

más preocupante con una media nacional de asistencia del 48% y valores extremos en CABA y Misiones (65% y 32% respectivamente)⁶.

Desde el punto de vista de la gestión de los servicios la heterogeneidad también es evidente: la propia implementación de la Ley Federal de Educación se hizo en diferentes escalas, tiempos y secuencias⁷; al agudizarse la crisis económica el proceso se resintió y de ello resultaron cuatro "grados de implementación de la LFE", que van desde la aplicación completa o casi completa (Buenos Aires, Catamarca, San Luis, entre otras 14 provincias) a la aplicación nula o casi nula (CABA, Río Negro, Neuquen)⁸.

La situación de las provincias en el Sistema Educativo nacional puede también evaluarse por la disponibilidad de recursos propios para su gestión: información, equipos técnicos y por supuesto, recursos financieros que brinden el marco de autonomía necesario para la toma de decisiones en cada jurisdicción federal.

Uno de los elementos en que más se evidencian las dificultades para equiparar procesos y resultados técnicos entre las jurisdicciones es la generación de estadísticas educativas, de indicadores educativos y de disponibilidad de información de valor para la gestión del sistema. Si bien se ha avanzado en su homogeneización, se constata antigüedad de los datos y de las publicaciones oficiales disponibles, ausencia de estudios locales y nacionales, dependencia de las provincias de los fondos naciona-

les para operar el sistema de información, limitaciones en la validez de los datos, trabas burocráticas para el acceso a la información, además de una fuerte centralización en las mismas que opera desde el MECyT con muy escasas instancias de devolución de la información a sus productores y otros actores del sistema.

Desde el punto de vista económico-financiero, los Ministerios de Educación de las jurisdicciones no han utilizado de manera regular la información económica que genera la actividad educativa y controlan los Ministerios de Economía — ejecuciones presupuestarias, gasto salarial, transferencias, proyectos especiales— y la dinámica de comunicación entre ambos ministerios recién está desplegándose en el país⁹, por lo que es posible prever que al momento de integrar la información educativa y económica se presenten dificultades.

Con relación a este tema, no pocos autores reconocen que la disponibilidad y confiabilidad de los datos está demorada debido a que no forman parte regularmente de los procesos de toma de decisiones de los responsables del sistema.

Plano Económico-Financiero de la Educación

La heterogeneidad de las provincias en la gestión económico-financiera del gasto educativo también es una dimensión a considerar a la hora de implementar la Ley de Financiamiento de la Educación, ya que el anteproyecto por un lado, vincula la participación de

cada jurisdicción en la distribución de recursos con su capacidad financiera y el esfuerzo presupuestario realizado, y por el otro, fija una meta cuantitativa promedio en base a la riqueza producida en el país.

Un panorama en algunas jurisdicciones seleccionadas muestra una desigual situación de partida en cuanto a porcentaje de riqueza producida (medida como Producto Geográfico Bruto¹⁰) aplicada a la función educativa (ver cuadro 1). Las diferencias entre jurisdicciones son muy amplias ¿De qué depende que una provincia aplique el 6% y otra el 21% de su PGB a la educación? Varios factores intervienen: la mayor o menor capacidad contributiva de la jurisdicción, el tamaño del aparato estatal y la participación de la jurisdicción en el régimen de coparticipación: según la jurisdicción, entre el 10 y el 90% de los ingresos pueden provenir de fuentes nacionales.

Según como estos factores se conjuguen incidiría en la posibilidad

de las jurisdicciones de sostener sus propios proyectos con autonomía, plantear iniciativas propias frente a las centrales o presentar mayor o menor resistencia.¹²

En este contexto, ¿cómo será posible llegar a un 6% promedio donde la varianza de las jurisdicciones no tornen in-equitativa la distribución final resultante? ¿Cuánto debe aportar cada jurisdicción a ese promedio? Si la participación actual de la función educativa en ciertas jurisdicciones absorbe mucho más del 6%, ¿cómo se operará para llegar a ese valor común? ¿De qué manera se controlará la validez y confiabilidad de la información de base?

Más allá de la situación macroeconómica, específicamente en el plano del financiamiento de la educación las jurisdicciones se diferencian entre sí por presentar:

! Fuertes variaciones en el porcentaje del Gasto Público destinado a educación, asociadas a la dis-

ponibilidad de recursos del Estado por habitante.

! Variaciones en el costo por alumno de los servicios.

! Importantes variaciones en la remuneración bruta de los docentes¹³: para los maestros de nivel primario, valores extremos de \$511 en Misiones a \$1.152 en Santa Cruz o para director de nivel medio de \$827 en San Luis a \$2.030 en Neuquen.¹⁴

Y tienen en común los siguientes procesos (aunque con diferentes resultados):

! Desmembramiento del gasto en numerosos ministerios, secretarías y aún organismos extra-presupuestarios: "Organismos descentralizados", "Agencias del Estado" entre otros.

! Tendencia a la concentración del gasto en personal (salarios) y minimización del gasto en bienes de capital, lo que reduce el margen de maniobra de las jurisdicciones para desarrollar políticas educativas con recursos propios.

Heterogeneidad de base más asimetría técnica ¿una buena combinación?

Es posible hablar de disparidades entre las jurisdicciones en el plano contextual -social y económico- y heterogeneidad dentro del sistema, como parte del escenario educativo actual. Ante el proyecto de Ley de Financiamiento de la Educación revisado, se generan interrogantes:

! ¿Cómo se prevé avanzar en la definición, tanto de la situación de base para implementar la ley como del punto de llegada?

cuadro 1

Porcentaje de PGB aplicado a la Educación en cuatro provincias seleccionadas ¹¹				
	2000	2001	2002	2003
Córdoba	4 %	4 %	3 %	2 %
Santiago del Estero	16 %	17 %	8 %	8 %
La Pampa	22 %	28 %	18 %	21 %
Río Negro	7 %	6 %	6 %	s/d

Fuente: Cepal, Producto Bruto Interno 2003.

Frente a puntos de partida tan diversos, ¿se planificará un mismo punto de llegada?

¿O se definirán tantas situaciones de partida y de llegada como jurisdicciones?

¿Es posible pensar en resultados homogéneos dentro del sistema educativo a partir de la dispersión de los puntos de partida?

¿De qué manera se prevé alcanzar resultados en lo educativo sin reducir las distancias en el plano no-educativo?¹⁵

También es posible verificar la *asimetría* entre los recursos técnicos de las provincias y de la jurisdicción nacional para encarar los procesos de instrumentación de la ley, asimetría que puede gravitar en las posibilidades de aquellas de recibir mayor o menor asistencia de la Nación.

Esta situación dispar se evidencia en todos los ministerios involucrados y comprende la formación de base del personal técnico, la trayectoria profesional y por supuesto los ingresos para ambos grupos. También en la situación de los sistemas de información, situación que no debe dejar de destacarse ya que las estadísticas educativas y económicas-financieras constituyen los insumos básicos para asignar los recursos, definir las situaciones de base y las metas a alcanzar.

Ahora bien, abriendo el análisis técnico a un punto de vista político —orientado a la viabilidad del proyecto— sería necesario revisar estas cuestiones ya que la asimetría en el asesoramiento técnico específico genera una condición más débil de los ministerios jurisdiccionales. Esta situación no es desconocida por las autoridades

nacionales y es muy poco lo que se ha avanzado en este sentido.

La respuesta de las jurisdicciones al anteproyecto hasta el momento es otro gran interrogante y aún no se ha abierto la instancia de discusión en el Consejo Federal de Educación.

No obstante todos estos interrogantes, el anteproyecto de Ley de Financiamiento de la Educación es una oportunidad que el sector educativo no puede desaprovechar, tanto para recuperar su centralidad en el concierto social como para obtener un financiamiento adecuado a la envergadura de la tarea desarrollada.

Más allá de las oportunidades de acceso a recursos que el anteproyecto plantea, es preciso realzar al concepto educativo de fondo —equidad en el acceso a la educación con igualdad de oportunidades de aprendizaje, calidad en la enseñanza e investigación científico-tecnológica fortalecida— para que ocupe un lugar preponderante en las discusiones, de manera de devolverle al conocimiento el lugar central en las instituciones educativas.

Y no olvidar que el financiamiento del sistema es un medio para que éste realice sus funciones, así como el Sistema Educativo nacional requiere de una cierta unidad que lo fortalezca y dé sentido a la tarea de enseñar y aprender, noble tarea que cotidianamente involucra a una gran población del país y se proyecta al futuro de todos.

Córdoba, Julio de 2005

(*) Investigadora INCAPE Córdoba

Notas:

¹ No podemos dejar de mencionar al Art. 14º, que fija las medidas que instrumentará el MECyT en su carácter de autoridad de aplicación, en caso de incumplimiento de las obligaciones que se derivan de la Ley y donde dichas medidas todas están referidas al incumplimiento de las jurisdicciones, no así de la Nación.

² Esto no significa que las jurisdicciones que actualizaron la normativa incorporen estas nuevas condiciones, ya que en la mayoría de los casos se limitaron a incorporar la organización sostenida por la LFE y algunas pautas de gestión tendientes a reducir los costos del sistema.

³ Fuente: Indec, Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001.

⁴ Fuente: Cepal, Producto Bruto Interno 2003.

⁵ El análisis apela solamente a indicadores seleccionados de tasas de asistencia y distribución de servicios. Eludimos expresamente utilizar datos de los Operativos Nacionales de Evaluación e Indicadores de Proceso del sistema por las numerosas inconsistencias y fallas de confiabilidad que presentan.

⁶ Fuente: Indec, Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001.

⁷ Senén González identifica cuatro modalidades de implementación de la Ley: Autonomía con iniciativa, Aceptación y adaptación activa, Aceptación pasiva y Resistencia (Actores e instrumentos de la reforma educativa, U.N.S.L., 2000).

⁸ Rivas, A. "Mirada comparada de los efectos de la Reforma Educativa en las provincias" Cippec, 2003.

⁹ A través del proyecto "Observatorio de Costos" del MECyT. Cf. www.me.gov.ar

¹⁰ El Producto Geográfico Bruto (PGB) es el indicador utilizado para estimar la riqueza producida en las provincias, equivalente al Producto Bruto Interno (PBI) utilizado en el ámbito nacional.

¹¹ Estándares Internacionales: 4 al 6%

¹² Senén González, op.cit y Cippec, op.cit.

¹³ Remuneración o salario bruto: suma de los componentes salariales que integran la remuneración por tipo de cargo.

¹⁴ Respectivamente: salario bruto de maestro de grado jornada simple, educación común y diez años de antigüedad y salario bruto de director de primera categoría, nivel medio, jornada simple con diez años de antigüedad, ambos para marzo de 2005. Fuente: Informe Indicativo de Salarios Docentes, CGECSE-MECyT, abril 2005.

¹⁵ Este interrogante supone avanzar en otras cuestiones de base: ¿Van a seguir sosteniéndose actividades de contención y compensación exclusivamente dentro de la escuela?

Una guía práctica para comprender los pormenores de la disposición jubilatoria

Análisis del Régimen especial Previsional para el Personal Docente instituido por el Decreto 137/2005

por Secretaría Gremial-Asesoría Jurídica- SADOP

El informe detalla los alcances jurídicos y de aplicación de la nueva normativa previsional para todos los Docentes Privados pertenecientes a las provincias cuyas cajas jubilatorias han sido transferidas a la esfera administrativa nacional. De forma exhaustiva, la nota avanza sobre aquellas dudas e interrogantes que presenta el Decreto a la vez que revela las diferencias sustanciales respecto al régimen creado durante el decenio pasado, colocándose, en ciertos aspectos interpretativos, en las antípodas de la legislación promulgada por la administración Menem.

El Decreto en análisis fue publicado en el Boletín Oficial del día 22 de febrero de 2005 y conforme su Art. 6 comenzará a regir a partir del 1° de mayo de 2005.

El Decreto remite en varios aspectos a la Ley 24.016 "Régimen Especial Previsional para el Personal Docente comprendido en la Ley 14.473 (Estatuto del Docente)" dictada el 13/11/1991 y dejada sin efecto a partir de la entrada en vigencia de la Ley 24.241 "Sistema Integrado de Jubilaciones y Pensiones" dictada en el año 1994. En ese entonces no se efectuaron más las cotizaciones establecidas por la Ley 24.016 y por ende dejaron de otorgarse las prestaciones previsionales allí dispuestas.

Trataremos de responder con los elementos que nos da el Decreto, las preguntas más frecuentes que pueden surgir, aclarando que esta norma conforme lo dispone su Art. 5 se complementará con otras a dictarse por la Secretaría del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social

a) ¿A qué docentes se aplicará el nuevo régimen?

Conforme el Art.1° remite al Art. 1° de la Ley 24.016, es decir, se aplicará al personal docente de nivel inicial, primario, medio, técnico y superior no universitario de establecimientos públicos o privados.

Estos docentes deben pertenecer a las Provincias que han transferido sus Cajas

Jubilatorias a la órbita nacional, por lo tanto aquellas provincias que no hicieron tal transferencia continuarán con sus propios regímenes.

Actualmente hay regímenes jubilatorios provinciales más beneficiosos que el sistema nacional y otros que no lo son. En este último caso es factible que las Cajas de esas provincias se transfieran a Nación, o en su caso los docentes que quieran adherir a este nuevo régimen deberán contar con un aporte mínimo al sistema nacional.

b) ¿Qué condiciones deberá reunir el docente para acceder al beneficio de jubilación?

El Art. 2° cuando se refiere a los requisitos de edad y años de servicio también nos remite al Art. 3° de la Ley 24.016, en consecuencia para acceder a la jubilación ordinaria la edad requerida para la mujer es de 57 años y para el varón 60 años.

En cuanto a los años de servicio deberán acreditarse 25 años de los cuales como mínimo 10 deben ser frente a alumnos, continuos o alternados.

Si dicho personal hubiera estado al frente de alumnos por un tiempo inferior a los 10 años, tendrá derecho a la jubilación ordinaria si tuviese 30 años de servicios.

Cuando se acrediten servicios docentes por un lapso inferior al establecido -10 años- y alternadamente se certifiquen otros de cualquier naturaleza, a los fines del otorgamiento del beneficio se efectuará un prorrateo en función de los límites de antigüedad y edad requeridas para cada clase de servicios.

c) Cuál será el aporte del docente activo?
El Art. 1° del Decreto establece una alí-

cuota diferencial del 2% sobre el porcentaje vigente de acuerdo al Sistema Integrado de Jubilaciones y Pensiones, Ley 24.241. De este modo los docentes activos afiliados al Sistema de Reparto (del Estado) que actualmente aportan el 11% tributarán el 13% y los afiliados a las AFJP que contribuyen con el 7% aportarán el 9%.

Este incremento en el aporte se efectivizará a partir de los haberes del mes de mayo, esto será con los sueldos percibidos en los primeros días de junio de 2005.

d) ¿Cuál será el haber jubilatorio?

El Art. 2° del Decreto, en comentario establece: "créase el suplemento Régimen Especial para Docentes" a fin de abonar a sus beneficiarios la diferencia entre el monto del haber otorgado en el marco de la Ley N° 24.241 y sus modificatorias y el porcentaje establecido en el Art. 4° de la Ley 24.016..."

Así el haber mensual de las jubilaciones ordinarias y por invalidez del personal docente será equivalente al 82% de la remuneración mensual del cargo u horas que tuviera asignado al momento del cese.

e) ¿El 82% será móvil?

El Decreto en su Art. 2° tal como se transcribe en el párrafo anterior nada aclara, pero de un análisis de las distintas normas dictadas con posterioridad a esta ley, especialmente la Ley 24.463 de Solidaridad Previsional dictada en el año 1995 que derogó la movilidad por el sueldo, se debería pensar que el 82% no será móvil. Seguramente esto será aclarado por la Secretaría de Seguridad Social que tiene a su cargo la reglamentación de esta norma.

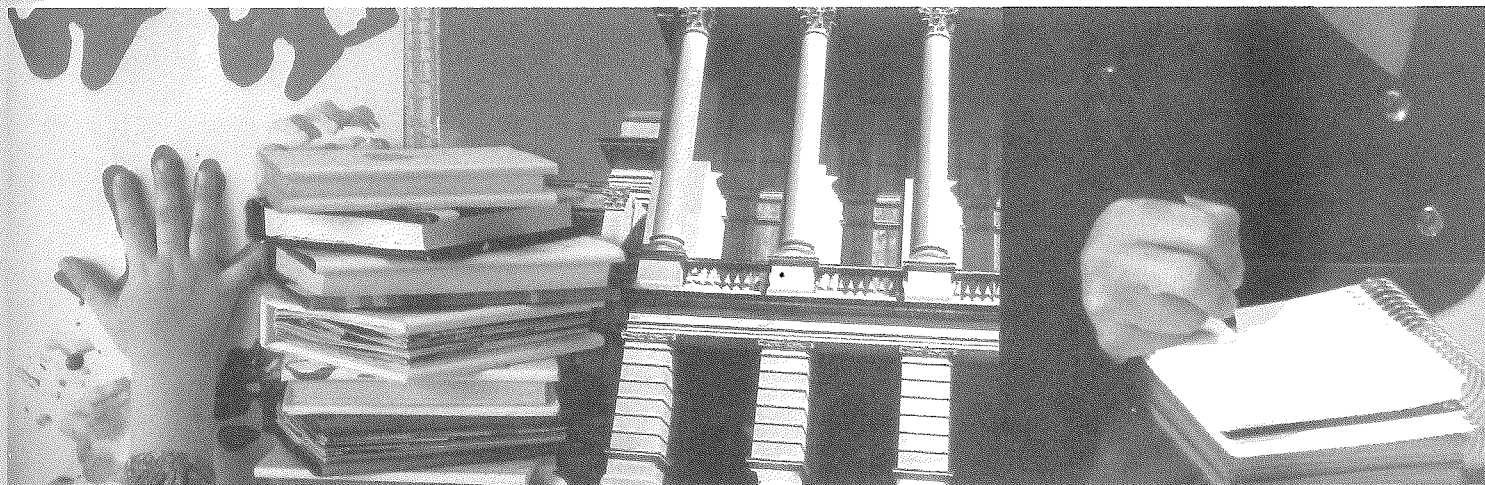
f) ¿Qué pasará con los haberes de los docentes que se jubilaron a partir de la entrada en vigencia de la Ley 24.241 - año 1994-?

La respuesta está en el Art. 2° del Decreto, porque establece que el suplemento Régimen Especial para Docentes se crea a fin de abonar la diferencia entre el monto del haber otorgado en el marco de la Ley 24.241 y el 82% de la remuneración mensual establecido en el Art. 4° de la Ley 24.016.-

De esta forma el Anses deberá recalcular la jubilación del docente y si del cálculo comparativo con la aplicación del 82% el haber que percibe el jubilado es inferior, se le deberá adicionar al haber la diferencia para llegar al 82%.

Para finalizar, el Art. 4° autoriza al Jefe de Gabinete de Ministros a disponer las reestructuraciones presupuestarias que resulten necesarias a fin de atender el mayor gasto que demande la aplicación de la Ley 24.016 y el presente decreto.

Congreso Internacional de Educación SADOP 2005



Organizado por el Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP), Seccional Córdoba, entre 29 y 30 de septiembre y el 1º de octubre se desarrollará un importante Congreso de Educación que contará con la presencia de reconocidos disertantes nacionales y extranjeros.

Bajo el lema *"En la encrucijada de la educación: desafíos para superar la crisis"*, el encuentro se realizará en el predio que la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) tiene frente al parque Sarmiento, en una zona privilegiada de la ciudad mediterránea. Educación e identidad en tiempos de crisis, educación y sociedad, rol y práctica docente, serán los ejes temáticos generales del congreso que, como particularidad, ofrecerá actividades que lo jerarquizan: un sistema de conferencias magistrales, comisio-

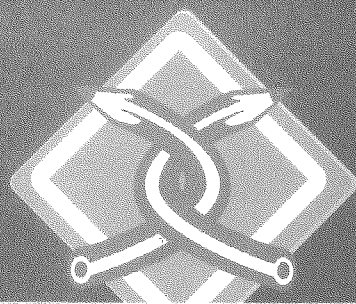
nes de trabajo y presentación de ponencias. Todo esto seguramente, convertirá a este evento en una herramienta válida y útil para los asistentes, cuando retornen al aula.

Respecto a la inscripción y para respetar y favorecer los objetivos planteados por SADOP, se ha decidido fijar un cupo limitado de participantes (Afiliados a SADOP, CONTEduc y a otros gremios y particulares). Quienes así lo deseen, pueden recabar mayor información en las distintas Seccionales, Delegaciones o Subdelegaciones de SADOP del país, o vía Internet ingresando al sitio:

www.congresosadop.com.ar,

E-mail: info@congresosadop.com.ar

SADOP Seccional Córdoba



"En la encrucijada de la educación:
desafíos para superar la crisis"

29 y 30 de septiembre y 01 de octubre de 2005

Congreso Internacional de Educación SADOP 2005

Pabellon Argentina
Ciudad Universitaria - UNC
Ciudad de Córdoba - Argentina



Organiza:
Sindicato
Argentino
de Docentes
Privados



SADOP

1er. ANUNCIO

Después de diez años de la sanción de la Ley Federal de Educación

Tercera parte

3

Como epílogo al trabajo de análisis y reflexión en torno a las expectativas, metas alcanzadas y balance de la actual Ley Nacional de Educación, promulgada un decenio atrás, con la presente edición, *La Tiza* concluye un trabajo de investigación que se constituyó como una verdadera tribuna abierta a las opiniones de los especialistas en materia educativa.

Para esta oportunidad, personalidades del ámbito parlamentario —los diputados Silvia Esteban y Eduardo Macaluse— representantes locales de organizaciones internacionales —el Lic. Juan Carlos Tedesco— y la máxima autoridad nacional en el diseño de políticas educativas —el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Lic. Daniel Filmus— prestaron su voz y su letra a fin de aportar nuevos puntos de vista y perspectivas sobre una problemática tan apasionante como es la de la posibilidad de que la Argentina logre, de una vez por todas, hacer que la Educación se erija como piedra basal del despegue económico, social y cultural, tres deudas históricas que deberán convertirse en clamor popular para que el país pueda reencontrarse con su destino. Para que la Educación se constituya como llave maestra de una sociedad con capacidad de inclusión para todos y como verdadero instrumento de la democracia.

Entrevista al Lic. Daniel Filmus *

“Sin el consenso de los docentes, ningún cambio tiene sentido”

LT: Como epílogo a un trabajo de investigación que esta revista viene realizando en torno a la sanción de la Ley Federal de Educación, desearíamos saber su opinión al respecto.

DF: Creo que la Ley Federal no debe apreciarse desde el momento de su aprobación, sino a partir de su implementación, y de acuerdo a esta perspectiva lo que uno puede ver es que hay ciertos aspectos que son necesarios modificar. De hecho, en este momento estamos trabajando específicamente en todo el nivel de financiamiento y ya enviamos nuestra propuesta de modificación de la Educación Técnica. Una vez que el financiamiento sea aprobado, deberíamos generar una estructura nacional mucho más homogénea en términos pedagógicos, ya que en la actualidad tenemos tantas formas de implementación como jurisdicciones; muchas veces hasta mantenemos más de un sistema por jurisdicción. El gran desafío en el ámbito nacional es, entonces, tender hacia una homogeneidad creciente y paulatina para una estructura nacional que sea homologable y compatible y brinde igualdad para todos los chicos del país. Y consideramos que ese desafío debe comenzar en el aula, profundizando el trabajo sobre un núcleo básico de conocimientos. Ahora bien, no puede subsistir por mucho tiempo más, un sistema con este grado de dispersión como el actual; va a hacer falta una legislación que nos permita llevar ade-

lante y acelerar este proceso de homogeneización.

LT: Algunos especialistas destacan como punto positivo de la Ley Federal la generalización del ingreso a la escuela media y a los 10 años de la EGB como obligatorios. ¿Está de acuerdo con esta percepción?

DF: La Ley Federal tuvo un impacto positivo en cuanto al crecimiento de la matrícula; aunque la inclusión en el nivel medio venía creciendo paulatinamente ya a lo largo de toda la década de los '80. A modo de ejemplo, durante este decenio, la matrícula en la escuela media era del 38% y ya en el '91 había pasado al 51%; así, una vez que se universaliza un nivel presiona sobre el siguiente. Para tener una idea somera sobre este incremento, la matrícula creció, entre el '93 y el 2003, alrededor del 20%, especialmente en la Provincia de Buenos Aires y Mendoza. Como contra cara ante esa ampliación, existió un fuerte resentimiento de la calidad educativa; el peligro derivó en no aprender en nueve años lo que antes se aprendía en siete. Por cierto que el aumento de la matrícula y la mayor escolarización de los chicos es decisivo, pero si efectivamente están dentro de la escuela es para mejorar la calidad, de lo contrario corremos el riesgo de engañarlos, puesto que les damos más escolaridad con el mínimo conocimiento. Nuestra preocupación es, entonces, sostener a los chicos que están dentro del sistema e incor-

porar a los que están afuera, pero al mismo tiempo, involucrar a especialistas para el mejoramiento de la calidad.

LT: Respecto a la Ley de Financiamiento, sobre todo en las provincias parece que hubiera ciertos desequilibrios que chocarían al momento de su implementación. ¿Cómo se imagina la homogeneización de esas disparidades?

DF: La Ley contempla un crecimiento en la inversión por parte del gobierno nacional -no sólo de las provincias- que a su vez será más fuerte en aquellas que necesiten una ayuda de acuerdo a su presupuesto. Hoy lo estamos haciendo, en parte, con el incentivo hacia todas las provincias y otorgando recursos especiales a algunas para que puedan llegar a los \$700 de piso que fijó el Estado Nacional. En ese marco, el incremento del presupuesto va a ayudar justamente a que las provincias del NEA y el NOA puedan tener un apoyo mayor del gobierno, provincias que haciendo un esfuerzo financiero muy importante no logran sin embargo un mínimo de inversión por alumno que garantice la igualdad de resultados.

LT: En otro plano de cosas, uno de los elementos deficitarios en el proceso de Transformación Educativa fue no convocar a la voz de los docentes. ¿Cuál es la propuesta en función del rol docente en este momento?

DF: De acuerdo al último censo, hemos relevado que sólo en el Ter-

cer Ciclo tenemos una población de 181 mil docentes, por lo que cualquier modificación ahí no se puede hacer sin la voz del docente. Esas modificaciones -tanto en la Ley de Educación Técnica como de Financiamiento- venimos haciéndola con la participación y discusión de los sindicatos docentes en el ámbito nacional propuesta por el Consejo Federal de Educación. En este sentido, hay que mensurar el riesgo latente que cualquier modificación pueda conllevar; debe tenerse en cuenta cómo con acuerdo, con consenso y con una actividad concertada y creciente vamos transformando la realidad del aula. Sin los docentes ningún cambio tiene sentido, porque uno puede cambiar las normas, puede cambiar los contenidos, puede hasta cambiar todo lo que está escrito, pero lo que queremos cambiar es, en definitiva, la realidad del aula.

LT: Otro de los elementos críticos fue la estrategia de formación docente permanente durante los años de la Transformación, sobre todo en la implementaron de la Ley Federal. ¿Cuál es la propuesta respecto a esta temática?

DF: En el campo educativo creemos que existe una gran deuda, sobre todo en dos aspectos: la formación inicial docente y la formación permanente. El país no ha elevado aún la calidad de formación docente a los niveles que necesita, ni le ha dado oportunidades gratuitas de jerarquía a todos

los docentes para que se capaciten y se perfeccionen, articulando nuevos conocimientos teóricos y tecnológicos con la realidad del aula. Hace unos días no más, hemos convocado a una comisión nacional, puesto que queremos garantizar parámetros comunes en este aspecto, ya que si hay desigualdad en la formación docente se reproducirá hasta el infinito la desigualdad educativa de los chicos. Esta comisión nacional, presidida por el Licenciado Juan Carlos Tedesco, tiene como principal objetivo jerarquizar la formación y el perfeccionamiento docente. Para ello contamos con la estructura del Consejo Federal y con la participación de distintos especialistas en el tema, a fin de convocar a los actores más importantes de las universidades y los sindicatos docentes para incluirlos en la discusión. Al mismo tiempo, en el caso de que la Ley de Financiamiento sea aprobada, esperamos convocar a una paritaria nacional que nos permita discutir las condiciones laborales nacionales de los docentes y sus formas de mejoramiento.

LT: ¿Qué condiciones considera que debería reunir una política de Estado desde el aspecto educativo?

DF: Respecto a este punto, me parece fundamental llevar adelante una serie de consensos básicos entre sectores mayoritarios ligados al quehacer educativo -la palabra que nosotros utilizamos es concertación. Cualquier programa

de cualquier país no se sostiene en menos de diez años; nuestro plazo para aspirar a una inversión educativa seria y acorde es el 2010. Aún así, este término continúa siendo corto, puesto que un chico que hoy entra a la escuela, terminará en el 2015 la básica y la media en el 2020 y cuando culmine la universidad será el 2025. En ese sentido, el máximo logro que puede aspirar nuestra gestión es iniciar algunas líneas que signifiquen un margen de consenso general, un núcleo básico de cinco o seis puntos que trasciendan la lógica partidista para que, cualquiera fuere el gobierno que lo continúe, pueda dar con distintas estrategias y visiones para seguir adelante.

LT: ¿Cuál cree que es el rol de la escuela secundaria en estos momentos respecto a la problemática del currículum y la cultura de los adolescentes?

DF: Allí hay varias cuestiones complejas. Cuando se crea la escuela media en la Argentina, tenía orientaciones muy marcadas hacia la Universidad, hacia el mundo del trabajo. Hoy en día, creemos que ya no se puede ir a la escuela media sólo para, en un segundo momento, ir a trabajar. Uno le pregunta a los chicos y la mayoría aspira a las dos cosas; queremos avanzar hacia una escuela media con múltiples opciones vocacionales para los chicos, a diferencia de un bachillerato o una orientación de dos o tres materias. Esas opciones deberán traducirse en la

escuela media en multiplicidad de talleres, tutorías, horas para coordinación de cursos, horas para apoyar proyectos de los chicos a través de los cuales los estudiantes puedan orientarse. La escuela media actual deberá contar con una sólida formación general científico-tecnológica, que permita generar capacidad de abstracción, de pensamiento teórico, de planificación y de competencia. Por otro lado, existe otro punto que no tiene que ver con lo que se aprende, sino con la pervivencia de un modelo institucional por horas que en la actualidad está completamente perimido; esta ingeniería institucional resulta muy compleja para ser transformada, quizás aún más que los propios programas curriculares. En la actualidad, estamos financiando a universidades o institutos terciarios para que mejoren la calidad de las escuelas medias y, sobre todo, capacitando al docente a fin de que las observaciones que realice sobre su universo de estudiantes no sean fragmentadas, donde cuenten con un espacio común en que se pueda apreciar al chico integralmente. En esta dirección, resulta destacable la figura del referente escolar que hemos instaurado para que el estudiante tenga alguien con quien hablar, alguien que lo guíe profesional y personalmente. En las escuelas medias, estamos también propulsando una política muy activa respecto a la existencia de libros y computadoras, elementos indispensables y que en algunas jurisdicciones eran prácticamente inexistentes. Respecto a las culturas juveniles, tenemos allí otro gran desafío, en el sentido de dilucidar cómo la escuela incorpora esas culturas, esas expresiones muchas veces volátiles; resulta fundamental también capacitar a los docentes para una buena orientación y trabajar para un lenguaje en el que ellos no fueron formados.

**Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación*

Opinión

Por Silvia Esteban *

Observada a la distancia, sobre todo desde la experiencia provincial que desempeñé durante la mayor parte de los años '90, creo que lo que hay que tener en claro es que la reglamentación y posterior implementación de la Ley Federal de Educación se realizó desde el Consejo Federal, ámbito en el que participaban la totalidad de los Ministros. En este sentido, uno de los graves problemas que tuvo la Ley fue la dispersión respecto a su aplicación, librada mayormente a las posibilidades de cada una de las provincias y, desde el punto de vista nacional, los escasos resultados obtenidos a partir de la ejecución de fondos nacionales. Si uno desea posicionarse desde una perspectiva de sistema educativo, podemos decir que la Ley fracasó de forma estrepitosa. Por el contrario, creo que en la actualidad debemos poseer un sistema educativo único en el ámbito nacional, más allá del respeto por las pautas provinciales o regionales, sobre todo en la incorporación de algunos contenidos o desarrollos que deben poseer las regiones; considero imprescindible trabajar fuertemente sobre la estructuración de un único modelo que tienda hacia la homogeneidad del sistema educativo. Asimismo, resulta imposible escindir el tema pedagógico con la realidad por la que está atravesando la Argentina, donde tenemos el 50% de la población por debajo de la línea de pobreza y el 20% en la indigencia. Con semejantes porcentuales, hablar de buena calidad de la educación es casi utópico, ya que creo que son esos mismo factores —externos a la institución escolar— los que hacían que hasta hace poco los docentes fuesen incluidos dentro de ese 50%. A pesar de esta seria fragmentación y falencia del modelo, la institución escolar fue la única que se mantuvo de pie.

Sin embargo, no debe dejar de desconocerse el esfuerzo que la Ley Federal realizó para incrementar y favorecer la incorporación. Más allá de ese gran mérito, desde la Comisión de Educación en la Cámara de Diputados estamos a favor de una inclusión con calidad, sin dejar de tener en cuenta la estrecha relación de este planteo con la situación que ha vivido el país. Es por eso que cuando se plantee una Ley de Financiamiento habrá que pensar cómo se distribuye nuestra sociedad en términos de mayor o menor bienestar económico; cómo se compone el colectivo de aquellos que asisten a la escuela; qué necesita el alumno de la institución para formarse, siempre teniendo en cuenta que aún contamos con sectores con un importante riesgo social. Una nueva Ley de Financiamiento debería incorporar estos sectores con una doble jornada, no sólo desde un mayor refuerzo de horas cátedra, sino también con una mejor calidad del aprendizaje, porque los primeros años de aprendizaje coinciden con el proceso de socialización primaria de un niño, vital en términos de incorporación de hábitos y valores. Es allí donde debe existir una fuerte presencia de la institu-

Una nueva Ley de Financiamiento deberá contemplar una inclusión con calidad

ción, promoviendo fundamentalmente una inclusión con igualdad de posibilidades.

Personalmente, no comparto la derogación de la Ley, puesto que creo que no se le pueden adjudicar todos los males del sistema educativo. Debemos trabajar por una educación de calidad, porque esa es la única herramienta para hacer frente a la incorporación de los alumnos a la universidad o al mundo del trabajo, que son las dos alternativas posibles. Creo que hay que darse una evaluación acerca de cuáles son los aspectos que hay que fortalecer y modificar de esta Ley.

Más cerca en el tiempo, y a partir de la nueva transformación institucional encarada por el Presidente Kirchner, es necesario destacar como logros relevantes en materia de política educativa aquellas ligadas a los núcleos prioritarios de aprendizaje. Esta generalización de los contenidos mínimos redundará, sin ninguna duda, en la incorporación de mayor cantidad de horas en el colegio, sobre todo para los sectores de mayor riesgo social. Porque si queremos hablar de modelo de país, de consolidar una Nación, tenemos que lograr la mayor cantidad posible de chicos en el sistema escolar. En segundo lugar, el tema del financiamiento -que va más allá de la obligatoriedad, o con la mayor cantidad de chicos finalizando la escuela secundaria- representa un verdadero esfuerzo conjunto de las provincias y de la Nación para brindar las herramientas y los materiales que el alumno se merece.

En el ámbito legislativo, estamos trabajando, sobre todo, junto con el Consejo Federal que, a través

de sus Ministros, aportan una visión de la problemática educativa mucho más cercana a la que quizás poseamos desde el recinto parlamentario. En la Cámara de Diputados se encuentran hoy los proyectos sobre Ley Federal de Educación y Ley de Educación Técnica y Formación Profesional, que creemos significativos, habida cuenta que ellos se erigirían como respuestas firmes a la impresionante deuda que mantenía la Ley Federal de Educación respecto al Polimodal, el TTP y, sobre todo, la formación técnica y la formación profesional, perdida casi a lo largo de todo un decenio. Particularmente en Santa Cruz se dio, sin embargo, el caso contrario a lo que comúnmente se vio en todo el país, puesto que logramos fortalecer en cuatro años una formación técnica en la que incorporamos los contenidos que planteaban los TTP. Así pudimos sostener la graduación de técnicos electrónicos, maestros mayores de obras o técnicos químicos. En este sentido y a escala nacional, resulta imperioso reordenar y revalorizar la formación técnica y profesional.

En relación a la sanción de la Ley de Educación Técnica y de Formación Profesional, como Comisión hemos mantenido reuniones con sectores gremiales e industriales, por un lado, dándonos por otro la tarea de discutir otros proyectos por fuera de los del Ejecutivo. Resulta sumamente importante profundizar en la construcción de un camino que nos permita discutir y consensuar una Ley entre todos los Diputados junto con el resto de los actores involucrados en el tema. En esta dirección, con-

vocamos a los distintos sectores ligados al desarrollo productivo nacional; de allí que comenzamos por el gremial, con la presencia de la CGT; luego continuamos con el industrial, la UIA y las Pymes y el resto de los sectores empresariales; convocamos a determinados colegios profesionales y, en la actualidad, estamos trabajando junto con algunos organismos, como el INTI y el CONICET. Pretendemos una Ley que no sea sólo para la coyuntura, sino que marque un camino de consolidación del modelo argentino. De todos modos, quiero dejar en claro que vamos a tratar de construir un consenso, más allá de que puedan existir posturas con las que no podamos acordar.

En esta nueva etapa, los sindicatos son un actor más dentro del sistema educativo. Creo que merecemos comenzar a transitar un nuevo camino de diálogo, de discusión de las posiciones, ya que ellas responden a determinadas concepciones ideológicas. Asimismo, debe existir un ámbito de debate y de consenso; las organizaciones sindicales desempeñan un papel fundamental en la actividad, puesto que representan la voz de los docentes, sobre todo en temáticas atinentes a calidad de la educación, formación docente y capacitación, relaciones laborales y salariales.

*Diputada Nacional por el PJ de la Provincia de Santa Cruz.
Presidente de la Comisión Permanente de Educación
en la Cámara de Diputados de la Nación*

Entrevista a Juan Carlos Tedesco*

“Los problemas educativos en la Argentina no se solucionan con la sanción de una ley”

LT: ¿Considera relevante en la actualidad la discusión por la Ley Federal?

JCT: Creo que los problemas educativos argentinos no son problemas legales. Si uno analiza la situación de la Argentina hoy, todo lo que hay que hacer y las posibles políticas que se puedan implementar, diría en un 90% que esas cosas pueden hacerse con el marco legal existente. En efecto, no hay nada que la Ley impida hacer, nada que no se haga porque la Ley no lo permita, en el sentido de que resultaría obligatorio llevar adelante una modificación puesto que ella daría lugar a la resolución de tal o cual problema. Hay muchas urgencias, muchas prioridades y mucho para actuar más allá del marco de regulación de la Ley Federal. Por ello es indispensable no distraer la atención en un aspecto que creo en estos momentos, no resulta prioritario, frente a otras asignaturas tales como la desigualdad educativa o la educación de calidad para todos. Del mismo modo, no existe ninguna disposición en la Ley que impida la implementación de un mejor equipamiento en las aulas, que se generalice la doble escolaridad, que se forme mejor a los maestros y que, por último, se modifiquen los contenidos.

LT: En cierto sentido, desde el Ministerio mismo se está tratando una equiparación de la Ley para todo el conjunto de las provincias.

JCT: La Ley también existe para el conjunto de las provincias; que haya estructuras provinciales que

tengan EGB 3, Polimodal, Secundaria, no es representativo de la Ley sino más bien puede tratarse de un acuerdo con el Consejo Federal de Educación. Lo que la Ley dice es que debe haber nueve años de obligatoriedad, lo cual considero un avance importante. Pero si se quisiera trabajar sobre el tema, unificando las estructuras de los sistemas de las diferentes provincias, no hace falta, una vez más, modificar la Ley.

LT: Durante los '90, usted publicó dos libros de trascendencia para la práctica pedagógica de ese momento, “Una nueva oportunidad” y “Un nuevo pacto educativo”; ¿qué sucedió con esas oportunidades y con esos pactos en ese decenio?

JCT: Esos libros estaban escritos con una visión más bien Latinoamericana. Durante los '90, la Argentina perdió la oportunidad histórica, al igual que muchos países de América Latina. Esa oportunidad fue malograda en buena medida porque no tuvimos capacidad para armar un gran pacto educativo que pudiera sostenerse desde una política sustentable en el tiempo. La política educativa de los '90 ni siquiera fue de gobierno, cuando en condiciones normales debería haber sido de Estado. Puesto que no existió acuerdo entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Economía que le diera al país una posibilidad de tener una oferta educativa adecuada al proceso de cambio y de modernización por el cual el mundo entero estaba atravesando. En efecto, cuando Cavallo decidió la descen-

tralización y la transferencia educativa, lo hizo al margen de la decisión del Ministro de Educación y a la inversa, cuando desde Educación se decidieron propiciar ciertas políticas, comenzaron a chocar contra los lineamientos de Economía. Es decir que, ni siquiera fue posible, insisto, una política de Gobierno mucho menos de Estado. Los libros citados fueron escritos a principios de los '90, cuando se veía con cierto optimismo todo el proceso de transformación productiva basado en la incorporación del progreso técnico a la producción; la hipótesis central se basaba en el impacto que la incorporación de la técnica significaba para la educación, que redundaría finalmente en mejores salarios para los docentes. En resumen, existía una esperanza en que efectivamente, las nuevas tendencias en el desarrollo económico y social pudieran ser aprovechadas con un sentido de justicia social y sustentabilidad. Ya en los albores de este nuevo milenio, el debate resulta a todas luces distinto; porque la Argentina en la cual hoy estamos es un país diferente: la reforma de una política educativa deberá colocarnos en el presente, frente a un escenario sumamente crítico, donde el tema de la pobreza, de la desigualdad, de la fragmentación y de la anomia conservan mucha más importancia que la que tenían a principios de los '90.

LT: ¿Cree entonces que en la actualidad se presenta una nueva oportunidad para la Argentina, sobre todo desde la

perspectiva de una inserción Latinoamericana?

JCT: Yo creo que sí. Perdimos tiempo, pero no creo que el futuro ya esté escrito y esta situación se torne irreversible; por el contrario, la oportunidad existe, hay un clima político distinto en la región, hay una voluntad política muchísimo más fuerte alrededor de estos temas, hay mucha más sensibilidad social en lo referido a pobreza y exclusión. Viéndolo de manera objetiva, si bien estamos peor, desde un punto de vista político estamos mejor, ya que hay mucho para hacer. Además, está siempre latente la experiencia de los '90, que debería habernos advertido que los cambios institucionales -eje de la reforma en ese decenio- son necesarios pero no suficientes puesto que demandan un análisis de mayor complejidad en su implementación. Finalmente, hoy vemos que no hay cambio educativo si no se concibe al maestro en el centro de la gestión y no ya a título individual, sino pensándolo en función de equipo. Entiendo que esto representa un avance muy importante: reconocer qué se enseña, quién enseña y cómo se enseña son cuestiones fundamentales, más allá de todo el modelo organizativo, de gestión y de financiamiento. Lo que estamos viendo es que las escuelas que logran que sus alumnos de origen pobre, obtengan muy buenos resultados son instituciones que además de tener patio, techo, baño y equipamiento, cuentan con una serie de factores subjetivos de parte de los profesores, del equi-

po de profesores, o de parte la familia. Estos factores subjetivos hablan de la existencia de un proyecto, ejecutado por un equipo de maestros que creen en algo y quieren lograr un objetivo determinado. Normalmente, esta perspectiva de trabajo supone contar con uno de los elementos más importantes en todo proceso de aprendizaje, basado en que los maestros tengan plena confianza en la capacidad de los alumnos, factor fundamental para explicar los resultados obtenidos, tanto desde el éxito como del fracaso.

LT: ¿Cuál es su reflexión respecto a dos de los tópicos más importantes del sistema educativo que hoy aparecen como críticos, como son la Escuela Media y la formación docente?

Respecto a educación secundaria, que se encuentra íntimamente relacionada con la situación de la juventud, destaco como positivo y plausible el aumento de la obligatoriedad; esto significa que lo que antes era una parte de la educación secundaria pasa a ser parte ahora de la Educación General Básica. Esto representa un cambio muy importante, porque la escuela secundaria estuvo siempre pensada para una elite; ahora que debe ser para todos, no podremos continuar con el mismo modelo pedagógico ni con el mismo tema curricular, ni con el mismo tipo de personal docente. De hecho, al prolongar la obligatoriedad, estamos asumiendo que nadie puede fracasar en este nivel, ya que en la escuela obligatoria universal todos tienen la posibilidad de llegar,

porque suponemos que ese es el mínimo al cual todos los alumnos pueden aspirar. Este avance exige como contrapartida un cambio profundo, sobre todo puertas adentro de la institución, ya que resultaría peligroso mezclar las necesidades pedagógicas de los chicos de 13 ó 14 años con las de 6 ó 7; de allí que estos modelos de EGB 1,2 y 3 posean fundamentos pedagógicos y psicológicos importantes. O sea, que una parte de lo que antes era la vieja Escuela Secundaria, pasa a ser ahora una escuela no Primaria pero obligatoria. La otra parte de la Escuela Secundaria -la no-obligatoria- deberá contener como rasgos más destacables la formación para la Universidad y, al mismo tiempo, para el mercado laboral. Pienso que el gran objetivo de este tramo de la Escuela Secundaria debería consistir en la orientación, donde un joven egresado tendría que contar con las herramientas necesarias para decidir de forma idónea qué quiere, si continuar sus estudios universitarios u optar por un trabajo. En definitiva, que realice una elección ciudadana. La formación docente es un tema muy vasto, pero en una primera aproximación podemos decir que la capacitación deberá concebirse como una política integral, en donde resulta imposible pensar la formación, escindida del desempeño, de la Carrera Docente o del tipo de estructura de la escuela. Es distinto que formemos un maestro para trabajar en equipo, a que formemos un maestro para trabajar en forma individual. Además, debe trabajarse con detenimiento sobre

Opinión

Por Eduardo Macaluse *

el perfil profesional del docente, puesto que necesitamos atraer a la docencia a jóvenes talentosos y no que la elección de una carrera docente sea por descarte o como carrera alternativa; no podemos trabajar ya con una base de población que se esté incorporando con estos criterios. Por último, debemos reconocer que la formación inicial de nuestros docentes está hoy muy disociada de lo que después va a tener que hacer un maestro en el aula. Por ello, creo que debemos tomar el ejemplo de otros países, donde los primeros años de desempeño docente son parte de la formación. Y hasta diría más, el último escalón de esta carrera docente podría conformarse por un binomio entre el profesional que está por recibirse y un tutor, que podría ser aquel que está por retirarse. Este nuevo docente que va a pasar su período de residencia lo puede hacer orientado, asesorado, guiado por el maestro más experimentado, de manera tal que podamos establecer una especie de correo de transmisión entre lo que se aprende en el oficio y los nuevos, que están ávidos de ese aprendizaje.

**Director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP)-UNESCO*

Desde el ARI cuestionamos la Ley Federal de Educación desde el momento mismo de su sanción, hace ya más de diez años, puesto que estábamos en desacuerdo fundamentalmente con los presupuestos ideológicos que la sustentaban, impuestos a su vez por los organismos financieros internacionales. En efecto, las primeras medidas de reforma educativa fueron acordadas en una carta de intención que firmó el ex Ministro Domingo Cavallo en Washington y que no fueron tratadas en la cartera de Educación; este es el pecado original de la Ley Federal. Las demandas de los organismos financieros -sobre todo del Banco Mundial- apuntan a adecuar los sistemas educativos públicos que han servido en los países emergentes para incentivar la movilidad social, a un sistema socioeconómico, que la impide. En realidad, existe una contradicción flagrante entre los sistemas socioeconómicos y los educativos impuestos a fines de los '80 y a lo largo de toda la década de los '90, puesto que esos planteos han prometido una movilidad social que la economía no estaba dispuesta a otorgar. De allí la presencia de determinadas reformas que tiendan a primarizar la educación, a fragmentarla, a desestructurar el sistema, a ir descargando las responsabilidades del Estado nacional a las provincias, de las provincias a los municipios y de los municipios a la sociedad civil. Estamos convencidos que el Estado debe ser garante de la gratuidad de la educación pública, de gestión privada y de gestión estatal, y que esa garantía debe estar dada en los pre-

supuestos educativos, puesto que si en el presupuesto no hay financiamiento adecuado para los sistemas educativos, puede dejar como letra muerta todas las garantías que se establezcan en las normativas. Otro cuestionamiento que le hacemos a la Ley Federal de Educación es su omisión ex profeso de todo lo inherente a la educación técnica, precisamente porque contemplaba un país en el que el desarrollo industrial no era prioritario; justamente, la educación técnica crece al calor de un país que quiere tener una industria pujante. En definitiva, nos oponemos enfáticamente a los supuestos filosóficos y políticos de la Ley Federal, ya que responden a un modelo de país que no es el que queremos.

Tanto en nuestro país como en la mayoría de aquellos donde se aplicaron recetas neoliberales se rompió el primer contrato que tiene la escolaridad, que consiste en saber que si el individuo pasa por la escuela tendrá una vida mejor que si no lo hace. En los últimos años, esto no ha sucedido, provocando un derrumbe total del edificio educativo sobre las cabezas de los docentes y de los alumnos, ya que es muy difícil explicarle hoy a un chico por qué tiene que pasar doce de sus primeros años yendo a una escuela en lugar de estar realizando otras actividades. En teoría, lo que esta ley garantizaba era la continuidad en la institución de aquellos chicos que estaban entre los 13 y 16 años. Pero este reaseguro podría haber servido en algunos países donde la tasa de ingreso a la educación media era muy baja; en la Argentina, en cambio, esto

La Ley Federal y sus presupuestos ideológicos

no sucedía. De allí que uno se pregunte la causa de la prolongación del nivel primario hasta el 8º y el 9º año, con todas las dificultades, pedagógicas, psicológicas, estructurales y edilicias que conllevaba esa reforma y que, en general, lo único que hacía era trasladar una suerte de inercia para mantener a los estudiantes en el sistema, prolongando un corte que de hecho se producía con el sistema anterior. En la actualidad, el perfil de los estudiantes de 8º y 9º -formados al calor de la mayor crisis que tuvo el país- dicta que aquellos que prolongan su ciclo terminan también desertando, esta vez producto de cuestiones emparentadas con la solvencia económica de los padres. Es decir, que esta ley ni siquiera pudo garantizar lo mínimo que prescribía.

A partir de esta coyuntura de transición, la Comisión de Educación deberá abordar, principalmente, tres cuestiones básicas. La primera está ligada a la sanción de una Ley de Financiamiento, puesto que resulta de vital importancia llevar adelante la discusión por una ley que garantice cualquier tipo de reforma, que contemple e incluya asimismo la opinión de los docentes y de la comunidad en su totalidad. La segunda tiene que ver con la promoción de una Ley de Educación Técnica, que se está discutiendo en estos momentos. Entendemos también que debe haber un instituto para la profesionalización del trabajo docente en donde se establezcan con claridad cuáles son las barreras de orden laboral o de infraestructura para encarar con mejores resultados el

proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe existir un sistema pertinente de evaluación de la educación que no sólo planifique a partir de los parámetros que se establezcan desde el Ministerio, sino que éstos puedan ser discutidos con los que actúan en el día a día del proceso educativo. En este sentido, estamos convencidos que los funcionarios y no sólo los maestros deben ser evaluados. Y en tercer lugar, hay que trabajar fuertemente sobre la reorganización escolar, que no es un tema menor o de agenda a corto plazo. De hecho, resulta impensable continuar dictando clases tal como se hacía en el siglo XIX; en la actualidad, la estructura de la escuela no es la adecuada para trabajar, por lo que muchas veces la barrera para concretar un buen trabajo en el aula está dada por las limitaciones que impone el propio edificio. Estas medidas deben ir más allá de un mero golpe de efecto, como lo fue la relativa implementación de los 180 días, ya que ésta, como otras de similar índole, representa una suerte de mito, donde el objetivo que se persigue es mayor que el trabajo cualitativo que supone alcanzarlo. Si vamos a atender el aspecto cuantitativo, desde el ARI creemos que los parámetros tienen que estar dados en horas cátedra y no en días de clase. De hecho, países como Brasil o Francia cuentan con más de 900 horas de clase, mientras que en los 180 días la Argentina termina teniendo 700. Creo medular la ampliación de la doble escolaridad, que implicaría una inyección de financiamiento en el sector. De todos modos, el tema no se redu-

ce sólo a una cuestión presupuestaria o de financiamiento, puesto que éste, si bien resulta central, sólo garantiza la seriedad de lo que se haga.

Respecto de la presente gestión ministerial, llevada adelante por el Lic. Filmus, creo que la intención es no hacer olas, puesto que no se está avanzando en ninguna de las reformas que hay que llevar adelante con urgencia; en su lugar, se tiende más a hacer propaganda de lo poco que se está haciendo. Es verdad que no se puede mejorar sin lograr los debidos consensos, pero ellos deberán buscarse entre la comunidad educativa y los docentes. Estos actores, creo, rechazan de forma casi unánime la mayoría de las reformas que se elaboraron.

Por último, creo que frente a esta nueva coyuntura —como en tantas otras— los gremios docentes han demostrado que cuando se los interpela son capaces de llevar una propuesta fundamentada, más allá de que desde el punto de vista ideológico, el legislador pueda o no estar de acuerdo. Como interlocutores y representantes de los trabajadores de la educación, los gremios docentes han manifestado que no sólo defienden el interés del trabajador de la educación, sino que además buscan proteger la necesidad de los alumnos. En este sentido, los gremios docentes deben estar incluidos en todas estas discusiones.

**Diputado Nacional por el ARI (Argentina República de Iguales) de la Prov. de Bs. As. Vocal de la Comisión Permanente de Educación en la Cámara de Diputados de la Nación*

Una mirada histórica

Reformas Educativas en los '90, el caso argentino

Por Fabián Otero (*)(**) (***)

Como parte de un proyecto de investigación que se viene realizando desde el INCAPE, el artículo ofrece una mirada en perspectiva historiográfica de las diferentes leyes educativas implementadas a lo largo de los últimos 30 años, de sus autores y del contexto sociológico, político y cultural en que fueron concebidas. Asimismo, la sanción de las leyes de educación —en Argentina y en la mayor parte de Latinoamérica— estuvo cruzada en los '90 por la necesidad imperiosa de reformas en vistas al despertar de un nuevo milenio regido por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, una nueva concepción de regulación de los Estados en materia educativa, la necesidad de obtención y financiación crediticia por la vía de empréstitos desde organismos internacionales y, finalmente, como alternativa frente a una nueva crisis del pensamiento político.

La década del '60 y de los '70 significaron un fuerte movimiento de ideas, no sólo en el ámbito político, económico, social y cultural sino también una fuerte irrupción de las mismas en el campo de la educación.

Ricardo Nassif (1984) sintetiza este clima de ideas pedagógicas en un debate signado por la disputa entre pedagogías de la liberación, versus pedagogías de la dependencia. Dentro de estas últimas podemos ubicar a todo el movimiento asociado con las políticas de cuño desarrollistas, que jugaron un papel central en la década de los '50, facilitado por el rol desempeñado por los organismos internacionales (CEPAL, UNESCO, Alianza para el Progreso, etc.). Esta articulación entre las políticas desarrollistas y los organismos internacionales permitieron la instalación de una agenda común para el continente (planificación, alfabetización, etc.) y la circulación de recursos financieros y humanos para enfrentar los desafíos de dejar de ser "países en vías de desarrollo" para desarrollarse definitivamente gracias a la inversión destinada a la educación (en especial hacia la escuela técnica). En este período se produce también una suerte de "circulación capacitadora" entre los diversos actores de los sistemas educativos del continente y de los miembros técnicos de los organismos internacionales.

Entre las pedagogías de liberación ubicamos el pensamiento y la propuesta pedagógica y para alfabetizar de Paulo Freire. Para complicar aún más el panorama, dentro de este grupo convergen una serie de corrientes que superan el planteo binario que intenta focalizar Nassif. Por un lado, es fuerte el impacto que tiene en América Latina la corriente psicoanalítica. Su impacto es en

el plano de la clínica en general y, en particular, en el campo pedagógico comienza una articulación entre psicoanálisis y educación. Dicha articulación se ve motorizada por la traducción al español de diversas publicaciones en la colección de editorial Paidós y, fundamentalmente, por el aporte contra el autoritarismo que presenta. La difusión de la experiencia de *Summerhill* de O'Neill es clave en esta articulación entre institución educativa y psicoanálisis. Desde este momento histórico, los aportes teóricos del psicoanálisis son tomados en función de interpretar la realidad educativa y, en particular, la relación docente-alumno. Esto implica superar el discurso que encapsula a la Psicología sólo para leer el desarrollo del sujeto individual en sus diversas dimensiones: intelectual, social, moral, personal.

Por otro lado, los aportes de Iván Illich y del movimiento de la desescolarización y anti-escolarización generan una fuerte crítica al sistema educativo desde América. También convergen críticas hacia el sistema educativo pero desde el continente europeo, en especial desde Francia. Las contribuciones realizadas desde el marxismo de los años '60 e inicios de los '70 apuntan en esta dirección. Las voces de L. Althusser, P. Bourdieu, J.C. Passeron, Boudelot y Establet denuncian el carácter reproductor que presenta la escuela, su adscripción como "aparato ideológico del Estado", sus acciones de "violencia simbólica" y la instalación de redes diferenciales de saber de acuerdo a la condición del alumno "burgués o proletariado"¹. La solución, ante tal diagnóstico, para el marxismo no pasa por el cambio educativo sino por la transformación social.

Esta confluencia de ideas genera un diagnóstico crítico hacia el sis-

tema educativo en general e impactan fuertemente en América Latina, sobre todo teniendo en cuenta que hay aportes propios de este continente para la superación del mismo. Tal es el caso de la propuesta freireana para el campo de la alfabetización y para la reflexión pedagógica más amplia. Esta situación de criticidad educativa se une a otros sucesos históricos que va viviendo el continente (la consolidación de la Revolución Cubana, los movimientos estudiantiles contra el autoritarismo en México y en Argentina, la realización de la Conferencia Episcopal Latinoamericana en Medellín) y a la crisis económica generada por el problema del petróleo.

Esta confluencia de ideas, hechos significativos y crisis, generó un estado de deliberación permanente, estado que quedó trunco a partir de la interrupción de la vida democrática en el continente. La década del '70 implicó el apogeo de la Doctrina de Seguridad Nacional para América Latina pergeñada desde la Escuela de las Américas en los Estados Unidos, espacio privilegiado para la formación de las fuerzas armadas de los países latinoamericanos en el contexto de la "Guerra Fría". Dicha situación también beneficiaba a las empresas de origen estadounidense dado que contaban con ciertas prebendas en el continente a partir de la irrupción de las dictaduras militares. En el plano educativo, los gobiernos militares entablan así nuevas alianzas con sectores ligados a la educación privada, en especial ciertos grupos de la Iglesia Católica. Algunas acciones que van configurando las políticas educativas de los gobiernos militares en la década del '70 las podemos encontrar en:

- Procesos de transferencias de los servicios educativos nacionales

hacia los gobiernos provinciales o municipales.

- Actitud de sospecha hacia el colectivo adolescente, rodeado de una tendencia a la peligrosidad por su amor a la libertad y su contenido antiautoritarismo.

- Vigilancia sistemática hacia el sector docente con la consecuente secuencia de secuestro-tortura y desaparición forzada de persona.

- Control de las publicaciones pedagógicas y textos didácticos para el trabajo en el aula.

- Desmovilización política y sindical de todos los actores participantes en la educación del país.

- Proyectos de leyes que reflotan la idea de la "escuela intermedia" como modalidad solapada de reencauzamiento de los sectores populares hacia las "artes y oficios", impidiendo la continuidad de estudios de nivel medio.

- Centralización de la política curricular.

- Fuerte censura hacia determinado tipo de contenidos que resultarían cercanos a posiciones ideológicas de corte marxista.

- Confusión entre verdades científicas y verdades de fe.

- Actitud disciplinaria de la escuela en sus manifestaciones más externas (presentación personal, por ejemplo) y en sus rituales cotidianos (formaciones, actos patrios).

A partir de la década del '80 se inicia en el continente un proceso de democratización, también denominado de democracias asistidas². Aparece allí una relevancia hacia el espacio de lo educativo como un espacio privilegiado para la recuperación de la tradición ciudadana y de la formación cívica en un contexto de transición democrática. 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. Este es un primer movimiento en donde aparece el escenario de lo educativo con cierta relevancia para el todo social. Los países que se encaminan hacia estos procesos de transición democrática se encuentran muchas veces sumidos en sus propios problemas internos, además de las presiones provenientes desde el exterior. Esto genera que hoy se reconozca a esta década como la "década perdida"³. Algunos países de la región aprovechan este "optimismo pedagógico" generando instancias participativas para el debate sobre la educación y que sirvieran de basamento para la elaboración de futuras leyes de educación⁴, leyes superadoras de las del siglo XIX que le dieron sistematización a la educación popular en el marco de un continente americano de claro sesgo agro-exportador.

A partir de este clima pedagógico, aparece con fuerza la idea de romper con estructuras fuertemente centralizadas y burocratizadas en función de avanzar hacia un sistema educativo más descentralizado y con autonomía para las instituciones. Surgen así diversas leyes que forman parte de las llamadas "reformas de primera generación".

Entre estos dispositivos legales se perfilan leyes que profundizan la cuestión descentralizadora y de autonomía jurisdiccional e institucional. Dichas normas vienen perfilándose desde la década del '60 y han constituido un tema central de los discursos pedagógicos más progresistas. Pero muchas de estas leyes descentralizadoras fueron de la mano de propuestas de reforma del estado, quedando así

unidas a planteos de reducción del déficit fiscal nacional en contraposición a las mejoras de carácter pedagógico. En algunos países los niveles de celeridad con los que se actuó no hicieron más que reproducir los elementos criticables propios de una organización educativa de tendencia centralizada. La excesiva burocratización, la falta de profesionales pedagógicos, el problema del financiamiento, las cuestiones legales del sector docente al cambiar de empleador, etc., son algunos de los problemas que se instalaron a partir de estas decisiones de transferir distintos niveles del sistema educativo a los gobiernos provinciales o municipales.

Un segundo aspecto jurídico es el de las leyes de educación que posibilitan enmarcar los dispositivos legales anteriores en función de ir dotando al sistema educativo de unidad nacional.

Las Leyes de Educación de la década del '90

La temática de la descentralización y de la autonomía institucional tomó cuerpo propio en instrumentos legales específicos o quedó subsumida en leyes educativas que se adaptan a la realidad de la agenda educativa de los '90.

Cecilia Braslavsky sostiene que todo el conjunto de leyes que surge en esta época coincide en una perspectiva humanista para la educación como parte de la emergencia de un nuevo paradigma educativo para el fin de siglo y el inicio de este nuevo milenio. "Con excepción del caso chileno, se considera que esa educación debe contribuir simultáneamente a la construcción política, democrática, al crecimiento y la productividad económica, y a la cohesión y equidad social, formando niños y jóvenes con los atributos propios de un sujeto competente y con una identidad múltiple" (Braslavsky;

1999,155). La autora señala que todas las leyes surgidas desde la década del '80 y, en especial la de los '90, "se hacen cargo de la agenda de cambio de siglo" (Braslavsky; 1999,151) y proponen como nota diferencial con respecto a los dispositivos legales anteriores que "la educación asuma la formación de todas las capacidades de cada persona" (Braslavsky; 1999,153), avanzando en la imposición de "la no-discriminación con respecto a muchas de las dimensiones de la identidad de las personas" (Braslavsky; 1999,154).

Dichas leyes convergen en propósitos comunes para la educación: "facilitar la expansión, la igualdad, la eficiencia y la participación, así como su recreación en torno a las ideas de calidad, equidad y protagonismo" (Braslavsky; 1999,155). Desde este lugar se entiende la extensión cuantitativa de los años de obligatoriedad escolar, incluyendo el último año del nivel de la educación inicial sumado a 9 años de escolaridad básica, bajo el compromiso del Estado en cuanto a garantizar la gratuidad y calidad de la propuesta educativa; resultando muy heterogénea en el continente la adopción de la estructura del sistema educativo que contenga los diez años de escolaridad obligatoria.

A partir de esta última constatación, el Estado asume un rol protagónico para cumplir con los objetivos trazados por la agenda educativa de fin de siglo, con matices de acuerdo a cada uno de los países.

Otra preocupación que aparece esbozada en estas leyes es la del financiamiento educativo con diversos niveles de generalidad y de datos cuantitativos sobre el monto de inversiones a realizar. Braslavsky señala (Op.cit.;157) que esta presencia se encuentra materializada bajo dos aspectos:

1. Un mayor control en el uso de los recursos.
2. La aplicación de fondos relacionados con la calidad de la educación y, en particular, con el rendimiento académico de los alumnos/as.

La presencia de las leyes ha significado un interesante debate en el ámbito nacional en los distintos países. Diversos grupos políticos y pedagógicos disputan el espacio legislativo para imponer sus orientaciones en los dispositivos legales. Este movimiento generó una instalación social del tema educativo que movilizó a buena parte de la sociedad latinoamericana.

Es importante señalar que dentro de la órbita del Poder Legislativo no se crearon comisiones de seguimiento de las leyes de educación, ante la importancia de la temática para las naciones y dado el movimiento social que han generado en cada uno de los países.

Nos parece oportuno realizar algunas reflexiones sobre el contexto de la aparición de estas leyes educativas 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 en el 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 neo-funcionalista y neo-desarrollista cargado de un verdadero utopismo militante descontextualizado de los fuertes vientos de exclusión social, a partir de la implementación de una serie de políticas económicas de neto corte neoliberal.

· 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, lo que genera la imperiosa necesidad de que algún

Panorama de algunas de las Leyes de Educación Latinoamericanas. Décadas del '80 y del '90

PAÍS	AÑO	LEY
Venezuela	1980/86	Orgánica de Educación
Ecuador	1983	De Educación
El Salvador	1990	De Educación
Chile	1990	Orgánica Constitucional de la Enseñanza
Argentina	1993	Federal de Educación
México	1993	General de Educación
Colombia	1994	General de Educación
Brasil	1996	De Directrices y Bases de la Educación
Rep. Dominicana	1997	General de Educación
Uruguay	1985	De Educación
Bolivia	1994	De Reforma Educativa
Perú	1982	De Educación
Paraguay	1988	De Educación
Cuba	1981	Constitución Nacional y Resolución sobre Perfeccionamiento de la Educación

espacio social sea garante precisamente de la paz social y no de conflictos 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 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 sobre-valoración 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 sólo en lo discursivo ("gestión, recursos humanos, calidad total, eficiencia, eficacia...") sino en lo teleológico. En esta dirección, T. Popkewitz sostiene que las propuestas de reforma tienen muy poco que ver con la vida cotidiana de la escuela y en cambio sí, con los procesos de legitimación propios de las socieda-

des industriales contemporáneas.

Finalmente, nos encontramos frente a una fuerte crisis en el pensamiento político y en la clausura de utopías formando parte de un clima cultural postmoderno y mediático; por lo tanto el escenario de lo educativo, puede servir como un lugar privilegiado para el lanzamiento político de partidos y actores y para la generación de un nuevo discurso utópico.

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.

(*) *Director del INCAPE*

(**) *La totalidad del presente trabajo puede consultarse en la sección que el INCAPE posee en el sitio web de SADOP: www.sadop.net*

¹ En términos de Baudelot y Establet en *La escuela capitalista en Francia: "a unos se les enseña a mandar y a otros a obedecer"*.

² Algunos analistas políticos sostienen que es Estados Unidos quien habilita el espacio de democratización dado que va retirando su apoyo a ciertas dictaduras militares de los '70 en América Latina a partir de los excesos cometidos en materia de derechos humanos.

³ Los analistas políticos exceptúan de esta calificación a Chile dado que aplica desde los '70 y en continuidad en los '80 políticas de neto corte liberal.

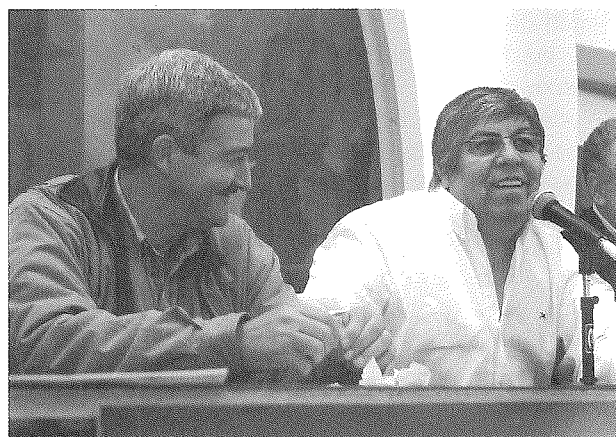
⁴ Tal es el caso de la Argentina quien convoca en el año 1984 a un verdadero "cabildo abierto de la educación" que se denominó Congreso Pedagógico Nacional y que funcionó hasta el año 1988, cuyas conclusiones sirvieron de base para la elaboración de diversos proyectos de ley nacional de educación.

(***) El presente trabajo de investigación fue presentado en el VII Congreso de la FLATEC, celebrado en la República de Panamá en el mes de septiembre de 2004

¿Por qué Moyano?

(Significado político de la elección de Hugo Moyano como Secretario General de la CGT)

Prof. Daniel E. Di Bártolo
Secretario de Educación y Prensa
SADOP - CDN



El 14 de julio próximo pasado, luego de transcurrido un año del Congreso Extraordinario de Obras Sanitarias, que eligió a un nuevo Consejo Directivo de la CGT y designó a un "triumvirato" como co-secretarios generales, Hugo Moyano asumió como Secretario General de entidad madre de los trabajadores. El seguimiento de la información periódica durante ese año, da cuenta de una infinita cantidad de enredos y declaraciones cruzadas entre los protagonistas. Se instaló una fuerte disputa que, para los medios de comunicación social, tuvo como eje una lucha de pasiones e intereses. En ningún momento detectamos un debate sobre el significado político del proceso sindical.

En estos días, seis organizaciones sindicales que conforman el Consejo Directivo han renunciado a sus cargos; la mayor parte de ellos, son aquellos dirigentes que controlaron la CGT durante los '90 y que, en desacuerdo con Moyano - ¿O con lo que él piensa, transmite e implica? -, abandonan, al menos por ahora, sus espacios orgánicos en la conducción.

En nuestra opinión, es necesario analizar el significado político de la asunción de Hugo Moyano, en la búsqueda —no siempre sencilla— de despersonalizar el debate y discernir los cauces por los cuales transita el movimiento de masas, único en América Latina, como lo es el movimiento obrero organizado de la Argentina.

1. La confrontación contra el modelo neoliberal
Moyano sintetiza la lucha de las organizaciones sin-

dicales contra el neoliberalismo que se impuso en nuestro país desde los oscuros años de la dictadura militar instaurada tras el golpe de 1976 y llevada a su "máximo esplendor" en los '90 con la paradoja de un gobierno de origen justicialista que ejecutó una política ubicada en la antípoda de la doctrina nacional que legó el General Perón.

En rigor de verdad, Moyano es la expresión más acabada de un nutrido grupo de dirigentes que confrontó contra el modelo y sus consecuencias políticas, sociales y económicas. Entre ellos, Juan Manuel Palacios (UTA, actual Secretario de Prensa de la CGT), Julio Piumato (Judiciales, actual Secretario de Derechos Humanos de la CGT), Juan Carlos Schmitd (Dragado y Balizamiento), Néstor Cantariño (Televisión) y Horacio Ghilini (SADOP).

Junto con ellos se alistaron con el tiempo, las 62 Organizaciones (Venegas, Viviani) y hoy acompañan Gerardo Martínez (UOCRA) y Andrés Rodríguez (UPCN).

El primer grupo de las organizaciones mencionadas, abandonó la CGT a comienzos de los '90 y conformó el MTA (Movimiento de Trabajadores Argentinos) y más tarde la CGT disidente. Desde allí y con una fuerte presencia callejera en marchas y movilizaciones expresaron la denuncia de lo que padecemos los argentinos: des-industrialización, quiebre de las economías regionales, flexibilización laboral, pobreza, exclusión social.

Además, primero el MTA y luego la CGT disidente, lograron conformar un espacio político-técnico en

torno al CESS (Centro de Estudios Sociales y Sindicales) dirigido por el economista Daniel Carbonetto y un área jurídica a cargo del abogado laboralista, Héctor Recalde. Ambos instrumentos lograron que la lucha gremial se complementara con la propuesta económica y política.

Del mismo modo, Moyano promovió a través de varios dirigentes de gremios que lo acompañaban, un ámbito de concertación que se conoció como la Mesa del Consenso. Bajo el paraguas de la Pastoral Social de la Iglesia Católica, la CGT disidente, la UIA, las PYMES y funcionarios y legisladores de diversos orígenes, intentaron fórmulas de superación de una crisis que era previsible y que explotó el 19 y 20 de diciembre de 2001.

Este repaso histórico no tiene un sentido erudito. Es sólo una mirada que nos permita visualizar cuáles son las razones por las que afirmamos que Hugo Moyano expresa la síntesis de una corriente del sindicalismo que no pactó con el neoliberalismo, ni transformó las propias organizaciones en socios del modelo y mucho menos se doblegó ante la escalada de pérdidas de derechos de las que fueron objeto los trabajadores a lo largo de los '90.

2. La defensa del modelo sindical argentino

Este mismo sector lideró en nuestro país y en el extranjero, sobre todo ante la OIT (Organización Internacional del Trabajo) la férrea defensa del modelo sindical argentino basado en la experiencia histórica de la CGT con la premisa de la unidad: el sindicato mayoritario con personería gremial, un secretario general por sindicato, una sola Central.

Esta postura fue combatida en la década pasada desde los personeros del modelo que intentaron afanosamente modificar el sistema sindical (Mera Figueroa, Bullrich, entre otros) y también desde la CTA al liderar la promoción de "otra" central.

Ambos fracasaron en el intento de destruir el modelo sindical argentino. El modelo explotó, como dijimos, en la crisis del 2001 y la CTA no logró el objetivo de superar el millón de afiliados. Los trabajadores no optaron por tener "otra" central. Resulta llamativo que el principal foco de críticas de la CTA que fuera el sistema de la personería gremial, constituya hoy su principal reclamo y el motivo de sus paros y movilizaciones. "Al final, no era tan malo", nos señalaba hace pocos días un dirigente, refiriéndose al modelo sindical argentino.

La defensa de este modelo originó también, el resguardo de un modelo solidario de salud, construido a través de las Obras Sociales sindicales que recibieron un ataque sistemático a lo largo de las sucesivas administraciones neoliberales con el objetivo de lograr la privatización de la salud.

3. La identidad nacional y lo popular.

Del mismo modo, Moyano expresa con claridad la defensa irrestricta de lo nacional y lo popular. Es la sencilla manifestación de lo propio. La CGT es el símbolo de las luchas populares a lo largo de sus sesenta años de historia: en la resistencia posterior a la caída de Perón en 1955 y frente al capitalismo salvaje. Ni siquiera las posturas dubitativas de algunos dirigentes en diversas etapas de su existencia, lograron que caiga su peso y su significado.

La recurrencia a lo nacional, que en los '90 era comunicado como la "nostalgia", fue persistentemente militado por los sindicatos afines a Moyano. Los "Encuentros de Pensamiento Estratégico de la Patria Grande" y las "Cátedras Abiertas del Pensamiento Nacional" son ejemplos de esa posición.

Igualmente, pudo observarse en el seno del sector iniciativas recurrentes para retomar la visión sudamericana: tejido de una red vincular de sindicalistas, intelectuales y académicos que apoyaban esa idea y que hoy, en un nuevo escenario adquieren destacada relevancia.

La re-organización de la juventud sindical y los programas de capacitación puestos en marcha, mostraron que la intención de reafirmar lo nacional y lo popular era la consecuencia de una firme convicción ideológica.

Moyano es peronista. Lo es en el sentido cabal de la expresión. De allí sus puntos de vista y su política.

La postura nacional y popular se reflejó en la búsqueda de alianzas en la esencia del campo nacional con los empresarios y aquellos sectores que priorizan la perspectiva de construcción de poder propio.

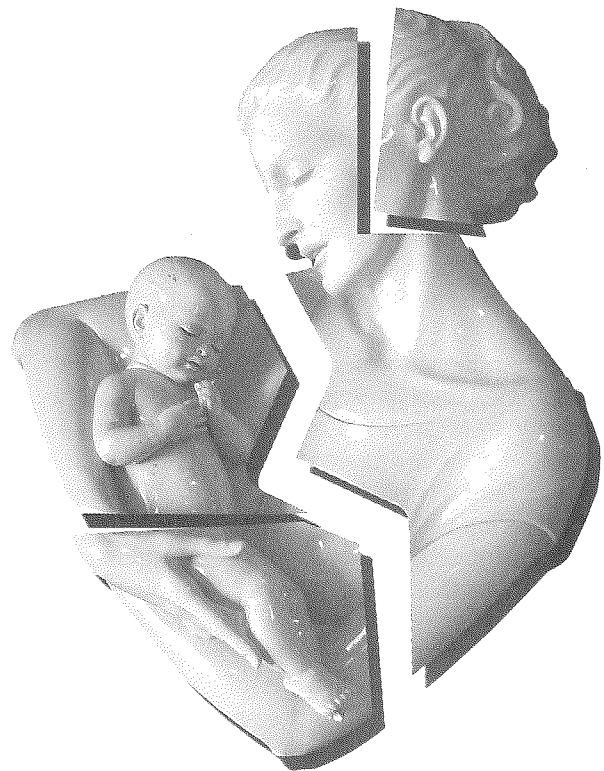
La asunción de Moyano ha sido un hito en el itinerario del objetivo que con tanta lucidez expresó uno de sus principales aliados, Juan Manuel Palacios: "RECUPERAR LA CGT PARA LOS TRABAJADORES". En nuestra opinión el camino es largo y restan reconstruir liderazgos, políticas y alianzas que reflejen el papel del movimiento sindical argentino en la sociedad nacional. En el fondo, debe producirse un proceso de re-legitimación de la representatividad sindical.

Resulta también importante debatir el contexto y las condiciones de la asunción de Moyano y, sobre todo, fijar posición acerca del significado que tiene su personalidad y su posición política como síntesis política y expresión de un conjunto de organizaciones sindicales y dirigentes y de la misma manera, de una tendencia acerca de qué perfil debe asumir el sindicalismo en el proceso de la Argentina que vivimos.

Una problemática prioritaria en el diseño de políticas de salud pública

Desamparo institucional aprendido

Por Lic. Diana Scialpi (*)



Bajo cualquiera de sus manifestaciones, la violencia institucional representa un factor de riesgo para atentar contra el normal desempeño de las relaciones interpersonales que se desarrollan en cualquier espacio social, sea éste familiar, laboral o colectivo. La comprensión y posterior abordaje de semejante problemática deberá tener en cuenta de forma insoslayable, condicionantes de tipo político, económico, cultural y social, de forma tal que la normalización de la arbitrariedad que subyace en un entorno institucional desaparezca, en favor de una mayor y mejor convivencia, correlato de un mayor y mejor respeto de los derechos individuales.

"Basta con que un grupo, una empresa o un gobierno cuenten con uno o con varios individuos perversos para que todo el sistema se vuelva perverso. Si esta perversión no se denuncia, se extiende subterráneamente mediante la intimidación, el miedo y la manipulación. Efectivamente, para atar psicológicamente a un individuo basta con inducirlo a la mentira o a ciertos compromisos para convertirlo en cómplice del proceso perverso. Sin ir más lejos, ésta es la base del funcionamiento de la mafia o de los regímenes totalitarios."

Marie France Hirigoyen "El acoso moral"

Violencia y Salud Pública

Resulta curioso pero el abordaje del fenómeno de la violencia como problema de salud pública es relativamente reciente. En 1996, la Asamblea Mundial de la Salud reconoció a la violencia como una amenaza para la salud pública y un obstáculo para el desarrollo de las naciones.¹ En consecuencia solicitó a la Organización Mundial de la Salud (OMS) que emprendiera actividades de salud pública para abordar el problema de la violencia en sus diferentes manifestaciones y estableciera su prevención como prioridad de salud pública. En este nuevo contexto, la violencia dejó de enfocarse indirectamente y de esconderse tras apelativos como "cuestiones controvertidas de salud pública" y "hecho inevitable de la vida" para reconocerse como una epidemia soslayada que pronto superará a las enfermedades infecciosas como causa principal de morbilidad y mortalidad prematura en todo el mundo.² Como corolario, el estudio de la violencia en diferentes contextos y el mejoramiento de los sistemas de información y registro fue establecido como urgencia ineludible. El diseño de políticas públicas exige tener en cuenta los factores que determinan la salud en el nivel colectivo y que se reconozca el carácter esencialmente político y social de los problemas de salud de las comunidades. Las condiciones políticas, económicas, culturales y sociales, las condiciones y medio ambiente de trabajo, ejercen un efecto importan-

te sobre la salud y la enfermedad y tal relación debe someterse a la investigación científica.

En 2002, la OMS publicó su Primer Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud y señaló que la buena práctica de salud pública, requiere identificar tanto los factores de riesgo como los determinantes de la violencia y concebir estrategias para resolver los conflictos sin recurrir a la violencia.³

Indefensión o desamparo institucional aprendido

Una serie de indagaciones acerca del instinto de fuga en los animales demostró que cuando se hallan en una situación en la que no causan ningún efecto sobre su entorno, los animales suspenden su actividad. Posteriores estudios han demostrado que lo mismo nos sucede a los seres humanos. Cuando permanecemos suficiente tiempo en una situación que nos resulta incontrolable, cesamos de reaccionar, dejamos de proporcionar respuestas. A esta singular manera de renunciar a la respuesta se la denominó "indefensión o desamparo aprendido" (condicionado) El ser humano expuesto a la violencia tiende a adaptarse a la perturbación de tal forma que su instinto de defensa queda notablemente mermado o mutilado. La misma pauta de conducta sirvió de explicación al interrogante de por qué las mujeres permanecen al lado de hombres que las maltratan duramente.

En mi condición de docente de una Maestría de Salud y Seguridad Social (y atenta a la "urgencia de estudiar la violencia en diferentes contextos", declarada en 1996 por los organismos de salud pública) realicé una investigación de campo en la Administración Pública Nacional (Scialpi, 1999) y apliqué el concepto de *desamparo aprendido* -que implica el trastorno de normalizar la violencia, de aceptar la traición y la arbitrariedad sistemática- a la población trabajadora en las instituciones públicas. El estudio demandó dos años y fue realizado sobre la base de una muestra intencional de casos, propia de los estudios exploratorios.⁴

El análisis permitió visualizar y desnaturalizar una treintena de prácticas violentas organizacionales,

sistémicas, legales e ilegales, instituidas, consolidadas y consentidas por acción u omisión, recurrentes, no episódicas ni únicas, perpetradas en las instituciones estatales, bajo regímenes democráticos. Consideré adecuado reunir las bajo la denominación de "violencia político-burocrática".

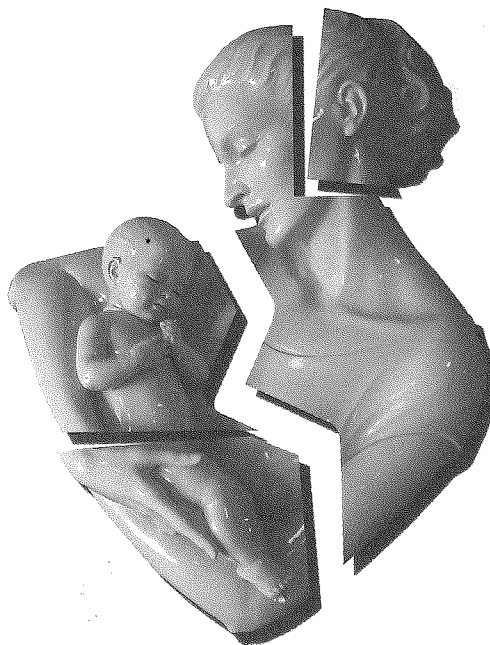
De acuerdo al estudio, la mayoría permanecen impunes debido a que no constituyen "delito" sino sólo "irregularidades administrativas". En cualquiera de sus muchas variantes, esta violencia laboral institucional tiene un efecto devastador y de largo alcance en quienes han sido y son sus víctimas, debido a la coexistencia de dos factores: Primero, que las conductas violentas son perpetradas, precisamente, por quienes tienen la responsabilidad social y legal de proteger (los funcionarios políticos y aun personal jerárquico y administrativo de carrera de alto rango de la Administración Pública). Segundo, que la trans-

formación del carácter protector en carácter violento ocurre en un ámbito laboral y en un discurso que destruye o falsea los significados y deniega esa transformación, mediante la "re-rotulación" de los hechos, mecanismo por el cual se le da a los hechos, un significado diferente del que realmente tienen.⁵

El concepto de violencia laboral en el mundo actual

En el contexto internacional, el concepto *violencia en el trabajo* aparece en 1998, a partir del Primer Informe Mundial de la Organización Internacional

del Trabajo "Violence at Work" (sin traducción al español) publicado en Ginebra, ese año. Sus autores, Chappell y Di Martino (quienes fueron convocados para reunir antecedentes y datos de diferentes países después de dos tragedias ocurridas en 1996, en Escocia y en Australia) consideraron que la problemática de la violencia en el trabajo comprende *fenómenos y conductas violentas recurrentes, no episódicas ni únicas* y concluyeron que la mayor dificultad para realizar cualquier análisis y construir una base de datos estadísticos sobre este tema proviene de la falta de acuerdo en las definiciones de "violencia", "trabajo" y "lugar de trabajo".



Un antecedente anterior y fundamental en materia de *violencia en los lugares de trabajo*, fue el Congreso de Hamburgo sobre Higiene y Seguridad en el Trabajo, de 1990, en el que el psicólogo laboral Heinz Leymann usó por primera vez un término proveniente de la etología: *mobbing* (del inglés *to mob*: atacar, asaltar), como sinónimo de "psicoterror" ejercido en el lugar de trabajo.⁶ Por su parte, en 1999, la psicoanalista francesa Marie France Hirigoyen acuñó el concepto "acoso moral" para darle un nombre diferente a la

perversión cotidiana, con vistas a obtener su penalización en la Comunidad Europea. Hirigoyen afirma que mediante un proceso de acoso moral o de maltrato psicológico, un individuo puede conseguir hacer pedazos a otro. Acosar, es someter sin reposo con pequeños ataques repetidos. El acoso puede empezar, precisamente, cuando el trabajador o la trabajadora reaccionan contra el autoritarismo de un superior y no se dejan avasallar.

Entre las formas de *acoso moral* Hirigoyen distingue a) atentados contra las condiciones de trabajo, b) modalidades de aislamiento y rechazo de la comunicación, c) atentados contra la dignidad y d) modalidades de violencia verbal, física o sexual. El ensañamiento puede conducir incluso a un verdadero asesinato psíquico. No obstante, para esta autora, la mayor dificultad para defenderse reside en el hecho de que casi nunca se dispone de pruebas flagrantes.⁷

La jurista argentina, Silvina Livellara, analiza la aplicabilidad de la figura del *mobbing* en el Derecho Argentino y sostiene que si bien no está específicamente considerado, nuestra legislación laboral actual tiene respuestas suficientes para proteger al trabajador/a víctima de un acoso psicológico y repararle los daños.⁸

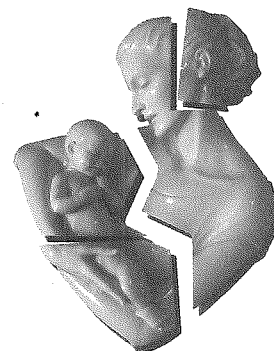
En nuestro país, no hay estudios sobre la incidencia efectiva del *acoso psicológico o moral*, más allá de que sabemos que en aquellos países que sí cuentan con datos, los sectores más afectados son el sector

salud, el sector educativo y las administraciones públicas.⁹

España ya tiene jurisprudencia suficiente, que obra como antecedente para la defensa, ante casos de hostigamiento psicológico en el ámbito laboral privado y público. El actual marco normativo aplicable al acoso moral permite abordarlo desde el *derecho a la salud y a la prevención* y desde los *derechos fundamentales* que resulten afectados.¹⁰

El concepto violencia laboral en la Administración Pública Nacional

En la Argentina, en un contexto bien diferente del europeo, con una crisis desgarrante que somete a la mitad de nuestra población a sobrevivir con ingresos por debajo de la "línea de pobreza", mostramos las "pruebas flagrantes" de la violencia laboral con absoluta obscenidad, en virtud de la certeza de que la mayoría permanecerán impunes. En la Administración Pública Nacional, la naturalización extrema de las violencias ha llevado a que el concepto *violencia laboral* haya quedado reducido – inadmisiblemente – al acoso sexual hacia las mujeres. Tal reducción quedó consagrada en el *Primer Convenio Colectivo de Trabajo General para la Administración Pública Nacional Argentina*, firmado en 1999 y vigente hasta ahora, sin modificación alguna. El Capítulo



III titulado "Erradicación de la Violencia Laboral", contiene un solo artículo – el 137 – que tipifica la "violencia laboral" como "acoso sexual hacia las mujeres".¹¹

"Irregularidades administrativas", efectos devastadores y avances logrados

Cuando las violencias son institucionales, tienen efectos doblemente devastadores: 1) afectan la salud física y mental de los servidores públicos, 2) pervierten los resultados de la gestión pública, 3) vulneran los Derechos Humanos y el Estado de Derecho, 4) resultan condición necesaria para emplazar la corrupción en el Estado y 5) por añadidura, instalan un modelo autorizado en todos los sectores de actividad, sean públicos o privados.¹²

Felizmente, la visibilidad de estas violencias impulsó en Argentina la presentación de diversos proyectos legislativos y la sanción –entre 2002 y 2004– de cuatro leyes provinciales contra la violencia laboral

en el empleo público: Tucumán (Ley 7.232); Jujuy (Ley 5.349); Ciudad de Buenos Aires (Ley 1.225) y Provincia de Buenos Aires (Ley 13.168).¹³

El ámbito de aplicación de estas leyes es sólo el sector público, porque en materia laboral, las provincias no pueden legislar para el sector privado. Dicha facultad ha sido delegada en el Congreso Nacional, donde actualmente esperan tratamiento seis proyectos legislativos para el nivel nacional: cuatro proyectos son de Senadores (Exp. 3211/03; Exp. 1414/03; Exp. 0027/03 y Exp. 2635/04) y dos proyectos son de Diputados (Exp. 3313-D-04 y Exp. 3004-D-04). Los seis proyectos son de aplicación en el sector público y privado.

Dicho sea de paso, diferentes municipios de la provincia de Buenos Aires, ya han adoptado la Ley 13.168, por resolución de sus Concejos Deliberantes Municipales. Entre otros figuran Junín, Bahía Blanca, Ayacucho, San Nicolás y Lincoln.

Otra noticia alentadora es la constitución, en agosto de 2003, de la Comisión Interinstitucional de Salud y Seguridad en el Estado de Organismos Estatales. (CISSTOE) integrada por los responsables de los Servicios de Salud y Seguridad en el Trabajo, de todos los organismos que componen la Administración Pública Nacional, centralizados y descentralizados. Se prevé que podrá ampliarse a los demás sectores de la administración pública del ámbito provincial o municipal que deseen integrarla. Un diagnóstico inédito de esta Comisión Inter-institucional constata el incumplimiento de la Ley 19.587 de Higiene y Seguridad en el Trabajo por parte del 70% de los organismos públicos. La violación de esta ley, constituye –a mi juicio– el factor más relevante de riesgo psico-social en el trabajo.¹⁴

Estas cuestiones que he intentado compartir en apretada síntesis afectan potencialmente a 1.800.000 empleados públicos de todo el país, que representan el 14,4% de la PEA ocupada asalariada de nuestro país.

A modo de cierre, deseo recalcar que “la primera modalidad de conducta violenta es la violación de las leyes y normas vigentes. Otras modalidades de violencia se expresan en malos tratos, acoso psicológico y moral y aún en sutiles violencias contenidas en leyes y normas de escasa razonabilidad cuya modificación podemos impulsar.”¹⁵ Esta certidumbre nos decidió a un grupo de profesionales comprometidos con la democratización, la transparencia ética y la humanización de todas las instituciones, sean públicas o privadas, a constituir la asociación civil *Instituciones Sin Violencia*, desde donde buscamos soluciones para cerrarle el camino a la impunidad. Se trata de crear una cultura de la “denuncia constructiva”, no con el propósito de liquidar al “otro”, sino con el objetivo de cuidar nuestras instituciones. Se trata de revertir nuestros propios mecanismos

psico-sociales de facilitación e incremento de la violencia institucional – la invisibilidad, la naturalización, la insensibilización y el encubrimiento – y de contribuir a consolidar mecanismos institucionales existentes o construir mecanismos inéditos, para sancionar y revertir estas prácticas. Se trata de rescatarnos a nosotros mismos del desamparo institucional aprendido, para contribuir a construir la sociedad republicana, democrática e inclusiva que soñamos ser.

(*)*Licenciada en Sociología y especialista en Planificación y Gestión de Políticas Sociales, UBA.*

Integra el escalafón SINAPA de la Jefatura de Gabinete de Ministros

Participa de la Comisión Interinstitucional de Salud y Seguridad en el Trabajo de Organismos Estatales

Preside la asociación civil Instituciones Sin Violencia.

(www.instituciones-sin-violencia.org)

¹ Asamblea Mundial de la Salud No. 49. Resolución WHA49.25, 1996

² Revista Panamericana de Salud Pública, Vol.5.No. 4/5, Organización Panamericana de la Salud, 1999.

³ Primer Informe mundial sobre la violencia y la salud, Washington, D.C. Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud, 2002. La versión en español es del año 2003.

⁴ Scialpi, Diana, Violencias en la Administración Pública, Editorial Catálogos, Buenos Aires. La 2da. edición ampliada, 2004, lleva prólogo de la experta francesa Marie France Hirigoyen.

⁵ El marco teórico que utilicé y reformulé, le pertenece al Dr. Carlos Sluzky (1994)

⁶ Davenport, Schwartz y Elliot (1999) Mobbing. Emotional Abuse in the American Workplace. Civil Society Publishing, Ames, IOWA.

⁷ Hirigoyen, Marie France, “El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana”. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1999. y “El acoso moral en el trabajo”, Editorial Paidós, Buenos Aires, 2001.

⁸ Livellara, Silvia. “El mobbing o acoso psicológico del trabajador como hipótesis de conflicto en la Empresa y los medios de resolución alternativos”. Diario Jurídico en Internet. El Dial.com. Buenos Aires, Argentina. 2003.

⁹ Barbado, Patricia. “El acoso psicológico en el ámbito laboral de los poderes públicos y la responsabilidad del Estado”. Revista Jurisprudencia Argentina. Derecho Administrativo, Suplemento del Fascículo No. 13. 2004 – IV. Lexis Nexis, 29-12-2004

¹⁰ Sobre jurisprudencia reciente en Estados Unidos y Europa, véase Scialpi, D. “Violencia en el Trabajo. La incorporación del fenómeno a la agenda académica y pública. Aportes para su construcción como problema público y objeto de políticas públicas.” En. Violencias Sociales, compilación de Jorge Corsi y Graciela Peyrú. Editorial Ariel. Planeta. Buenos Aires, 2003.

¹¹ Decreto 66/99. Boletín Oficial 26-2-99.

¹² Maffía, Diana. “Violencia Institucional y Derechos Humanos”, en Scialpi, Diana, Violencias en la Administración Pública, Editorial Catálogos, Buenos Aires, 2004

¹³ Los textos de las cuatro leyes provinciales pueden consultarse en www.instituciones-sin-violencia.org

¹⁴ Scialpi, Diana 2004. “Factores de Riesgos Psicosociales del Trabajo en las instituciones estatales”. Ponencia de la Jornada de Factores de Riesgo Psicosociales en el Trabajo organizada por la Superintendencia de Riesgos del Trabajo y la ASET, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo. Diciembre 2004. Banco de la Nación Argentina. Véase www.srt.gov.ar

¹⁵ Instituciones Sin Violencia. Folleto institucional.

Una paradigma antropológico y político para pensar una integración alternativa

Seminario Sub-regional: Cono Sur Comunidad Sudamericana de Naciones: Identidad y Cultura

Por Claudio Corriés*

Durante los días 4 y 5 de julio, la FLATEC celebró en Asunción del Paraguay su seminario sub-regional (Cono Sur): "Comunidad Sudamericana de Naciones: Identidad y Cultura". Organizado conjuntamente con el Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe (IPLAC) -organismo técnico y consultivo de FLATEC- e INCASUR. Este encuentro pretendió establecer las bases de un pensamiento sudamericano para una acción política y sindical común, en donde los trabajadores serán sin duda, su columna vertebral. Convencidos de que los trabajadores y trabajadoras de la educación y la cultura deben asumir el compromiso de educar para una toma de conciencia de nuestra propia situación como latinoamericanos y que la construcción de los aspectos cualitativos (educación y cultura) que conforman la identidad de la Comunidad debe ser una tarea prioritaria de nuestro proyecto educativo, decidimos hacer este seminario.

En el acto de instalación del encuentro participaron los Cros. Lázaro Rojas (Secretario General de la UNE-SN), Claudio Corriés (Secretario general de FLATEC), Juan Torales (Secretario General de la CNT) y Pedro Robles (Vicepresidente del Consejo de Trabajadores del Cono Sur). Asistieron, asimismo, numerosas autoridades del Ministerio de Educación de Paraguay y los principales medios de comunicación de ese país.

El seminario contó con la presencia de prestigiosos intelectuales de toda América Latina. Siguiendo tres ejes temáticos: Educación, cultura y política. El primer día de trabajo estuvo dedicado al tema "El espacio geopolítico de la CSN y los trabajadores", siendo los expositores: El Prof. Mario Morant (IPLAC/SADOP, Argentina): "El nuevo orden mundial y los procesos de integración"; el Dr. Mario Casalla (IPLAC, Argentina): "La Comunidad Sudamericana de Naciones: Potencialidades y proyecciones"; el Lic. Alejandro Auat (Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina): "Geopolítica para una globalización contra-hegemónica: La CSN y los trabajadores", Lic. Jorge Darío Cristaldo Montaner (Paraguay): "Plan estratégico para construir la CSN" y el Dr.

En el marco de un nuevo Seminario organizado por la FLATEC, el IPLAC y el INCASUR, numerosas autoridades del espectro político, cultural, intelectual y sindical renovaron, una vez más, el compromiso de unidad e integración estratégica de todos los trabajadores de la educación y la cultura frente a los embates monolíticos de un modelo materializado por una potencia imperial omnímoda que pone en peligro la identidad y el desarrollo emancipado de los pueblos, en especial, los suramericanos. En esta dirección, el tratamiento y debate en torno al concepto geo-cultural de Comunidad Sudamericana de Naciones puede contarse entre los momentos más destacados que presentó el encuentro, ya que este concepto —contenedor de un nuevo paradigma político— trasluce una intención de solidaridad y respeto de la dignidad humana, entendida como comunidad de personas y no sólo de estados.

Alberto Methol Ferré (Uruguay): "Las tensiones concentradas en torno a la CSN".

El segundo día del seminario giró en torno a la temática: "La importancia de la cultura y la educación en la construcción de la CSN" y contó con las siguientes presentaciones: Alfonso López Chau Nava (UNL, Perú): "El capital social de la idea de Nación", Neuza Canabarro (Brasil) "Inversión en educación vs. Racionalización de recursos humanos, físicos y materiales", Ramiro Domínguez (Consejo Nacional de Educación de Paraguay), Luiz Carlos De Oliveira (Instituto Paulo Freire, Brasil): "Un lugar eco-pedagógico para la construcción cultural de la educación ciudadana", Emir Sader (Universidad de Río de Janeiro, Brasil): "Educación y emancipación en el proceso de integración continental", Pablo Urquiza (Director OIE, Paraguay): "La Educación como factor esencial para la integración sudamericana", Bartomeu Meliá (Paraguay): "La mala educación" y Julio Piumato (UEJN/CGT- Argentina): "Los trabajadores, columna vertebral de la CSN".

La importancia de la Comunidad Sudamericana de Naciones

La naciente Comunidad no es una entelequia carente de historia sino que cuenta con una tradición fundada en la memoria común de nuestros pueblos. Porque si algo hemos aprendido de las gestas de nuestra independencia –y seguimos aprendiendo hoy frente a la otra dominación impulsada por los organismos usureros de crédito internacionales- ha sido la necesidad de elaborar y poner en marcha un proceso de integración continental y asumir ese compromiso como vital para el desarrollo de nuestros pueblos. Por ello, debemos velar para que la comunidad económica-comercial responda a la comunidad de seres humanos, con sus intereses, creencias, vivencias y afectos que la componen. No podemos negar tampoco las dificultades internas de cada país que actualmente están entorpeciendo una genuina integración o las frecuentes diferencias que suelen tener en ciertos aspectos, sus dirigencias. Sin embargo, es necesario que nuestros dirigentes trasciendan sus espacios nacionales y rechacen con convicción los intentos neoliberales por imponer tratados como el ALCA, NAFTA y los TLC o cualquier medida que afecte a la integración. El actual modelo estatal surgido por la aplicación del neoliberal es obsoleto y nuestros regímenes y sistemas políticos no llegan a dar cuenta de las necesidades de nuestros pueblos. En consecuencia, es fundamental la construcción de un nuevo paradigma político, basado en la solidaridad y respeto de la dignidad humana, superador del modelo unilateral y aplastante de la actual globalización económica y cultural. En este sentido, la CSN es una comunidad de personas y no exclusivamente de estados. Es

necesario que empecemos a potenciar la dimensión antropológica y sociológica de esta unión.

Frente al actual modelo de economía neoliberal los trabajadores debemos comenzar a pensar que es necesario construir un nuevo imaginario social fundamentado en un "nosotros" -afirmativo y plural- sostenido desde la concepción de otra soberanía: una soberanía ampliada capaz de tener en cuenta la propia situación geo-cultural donde unidades menores propicien integraciones amplias y solidarias.

La dimensión cultural debe ser también ampliada. Tener en cuenta que la cultura es ante todo geo-cultura, ya que no hay pensamiento ni acción que puedan prescindir del suelo que lo gesta. En definitiva, se trata de asumir una nueva concepción, que haga de lo económico y de lo político sus mecanismos esenciales, a favor de una justa distribución del ingreso y la riqueza. Debemos empezar a ver al otro como prójimo y favorecer un diálogo y una ética intercultural que nos permita re-conocerlo desde sus propios parámetros culturales para superar así, el "pensamiento único" que la ideología globalizadora y globalizante hoy, intenta imponernos.

El Seminario concluyó con una declaración política en la cual FLATEC y sus organizaciones se comprometieron, entre otros puntos, a construir la Comunidad Sudamericana de Naciones desde la perspectiva de un espacio geopolítico estratégico para el desarrollo de todos los pueblos que la integran, reivindicar el rol protagónico de los trabajadores y trabajadoras, en especial, los de la educación y la cultura en el diseño de una nueva geopolítica para el sur y potenciar la acción de los educadores como actores y autores de la transformación del modelo ideológico para desarrollar una verdadera conciencia de integración latinoamericanista.

Planeamos próximamente, publicar el valioso material de este encuentro. Nuestra página web (www.flatec.org) contiene toda la información y están a disposición de todos, algunas de las exposiciones y los principales documentos acerca de la Comunidad Sudamericana.

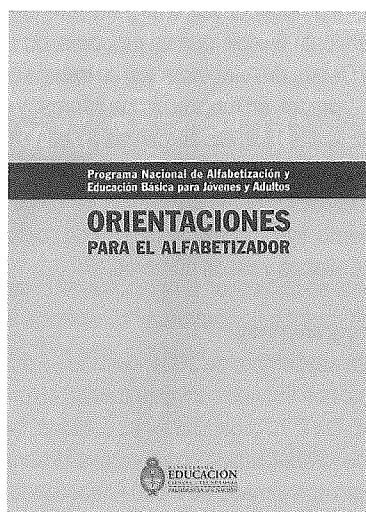
En Noviembre de este año, en la ciudad de Mar del Plata, Argentina, pretendemos convocar a todas las organizaciones sindicales de Sudamérica para el lanzamiento de la Unidad Sudamericana como alternativa político-sindical a las presiones de la política neoliberal. Estamos seguros que este seminario ha sido el mejor antecedente para ello.

(*) *Secretario General*
Federación Latinoamericana de los Trabajadores
de la Educación y la Cultura (FLATEC)

Una deuda histórica del Estado nacional

Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos

Por Miguel Tanos*



El analfabetismo en la Argentina ha sido abordado ya en distintas gestiones que intentaron, con mayores o menores resultados, garantizar un derecho básico inalienable como lo es la posibilidad de que todos los habitantes puedan leer y escribir, más aún si se tiene en cuenta que las sociedades de la información y la comunicación actuales así lo prescriben. Es por esta necesidad insoslayable de todo hombre en los albores del siglo XXI que el SADOP ha sido designado, como facilitador del presente proyecto, con la convicción de que toda organización sindical deberá garantizar un acceso igualitario a las competencias básicas que lo definen como individuo.

¿Por qué un Programa Nacional?

En nuestro país las primeras experiencias de alfabetización de personas adultas fueron gestadas por educadores aislados o agrupados en sociedades populares de educación. En el curso del siglo XX, la creación e implementación de acciones específicas por parte del Estado Nacional, tales como: la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) en 1973, el Plan Nacional de Alfabetización (PNA) entre 1985 y 1989 y el Programa Federal de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PFAEBA) en 1990/92, suscitó una disminución progresiva del analfabetismo adulto.

Actualmente, según los datos del Censo 2001, el porcentaje del analfabetismo es del 2,61% y, si bien es menor que el de una década atrás (4%), continúa siendo una gran preocupación en materia de política social y educativa. En los comienzos del siglo XXI, ese 2,6 % de la población recuerda que aún existe una deuda histórica del Estado, mientras no se haya logrado responder al cumplimiento del derecho a la educación que se les negara a miles de argentinos que no pudieron aprender a leer y escribir cuando estaban en edad escolar.

Retomando el camino de las experiencias anteriores, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología ha puesto en marcha a partir de septiembre de 2004 el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos. Juntamente con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) -Oficina Regional Buenos Aires- y en el marco de la Década de la Alfabetización 2003-2012 declarada por las Naciones Unidas. Dicho

proyecto está destinado a personas mayores de 15 años que no han aprendido a leer ni a escribir y hoy quieren hacerlo. Además, incluye a las personas alojadas en los establecimientos penitenciarios, que estén en la misma situación educativa y quieran sumarse al programa.

Se trata de una iniciativa ambiciosa e integral porque apunta a que las personas adultas no sólo se alfabeticen, sino también puedan continuar estudiando e ingresen a la Educación Básica de Adultos.

Los objetivos del Programa

- Reducir al 50% los índices actuales de analfabetismo en la población de 15 años y más.
- Fortalecer y consolidar el Sistema de Educación de Jóvenes y Adultos.
- Favorecer la continuidad en la escolaridad básica de los jóvenes y adultos
- Promover la participación de organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil.
- Mejorar las estructuras técnico-administrativas de las jurisdicciones y del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en el Área de la Educación de Jóvenes y Adultos.

El Estado Nacional, las provincias y las organizaciones sociales: un esfuerzo conjunto

El Programa se implementa a través de las Direcciones o Coordinaciones de Educación de Adultos de las provincias, y de las organizaciones sociales nacionales y provinciales. -Gremios, ONGs, organizaciones barriales, territoriales, confesionales, etc.- Cada ministerio provincial designa un responsable del Programa, quién tiene a su cargo, entre otras cosas, la tarea de articular esfuerzos y estrategias con las organizaciones sociales para garantizar la continuidad de las trayectorias educativas de las personas alfabetizadas. La Nación, a través de la firma de convenios, acuerda con las provincias y las organizaciones sociales de alcance nacional, los mecanismos de implementación, mientras que cada provincia promueve y establece convenios intersectoriales con organizaciones estatales y sociales interesadas.

¿Quiénes y dónde?

Los encargados de alfabetizar son voluntarios -docentes, integrantes de organizaciones de la sociedad civil, sindicatos, agrupaciones barriales organismos religiosos, alumnos de institutos de formación docente, entre otros- por lo cual los únicos requisitos son que sean mayores de 18 años y cuenten con educación Media o Polimodal completa. Estas personas participan de cursos de capacitación a través del Ministerio de Educación nacional, provincial o de las organizaciones a las que pertenecen, con el objeto de establecer estrategias y despejar dudas acerca de la organización general del Programa. Al ser un trabajo voluntario, no reciben un salario sino un importe en concepto de movilidad, además de un seguro de vida.

Los encuentros (así se llaman las clases) de alfabetización se desarrollan en Centros de Alfabetización, los cuales funcionan en espacios tales como centros de salud, gremios, escuelas o cen-

tros educativos dependientes del sistema educativo formal, iglesias, sociedades de fomento, casas de familia, etc.

Los materiales

En el Programa todos los que participan reciben los materiales que necesitan para trabajar. El que enseña cuenta con 2 libros: Libro del Alfabetizador y Orientaciones (el segundo es un material que contextualiza el trabajo del alfabetizador, sobre todo si éste no es docente); 10 videocasetes con 40 programas que acompañan la propuesta pedagógica, y cuyo valor agregado es que tanto los alfabetizadores como los alfabetizados protagonizaron durante su grabación un proceso "real" de alfabetización, es decir, no fueron contratados actores; 24 láminas vinculadas a los encuentros de alfabetización, con ilustraciones elaboradas exclusivamente para el Programa por Fontanarrosa; y un bolso de tela fabricado por talleres comunitarios.

Si bien la Cartilla (Libro del Alfabetizador) está predefinida, cada grupo trabaja a partir de su propio contexto. Esto significa que no hay una propuesta uniforme para todo el país, sino que es una herramienta flexible que va proponiendo ejes de discusión. En cada Centro de Alfabetización se trabaja con actividades de reflexión grupal, en función de los intereses y necesidades de los participantes. Con ello surgen las palabras significativas, recuperando los saberes previos, generándose nuevas producciones. Los participantes reciben un kit de útiles que incluye lápices, cuaderno, tijera, goma de pegar y de borrar, regla, set de letras, set de sílabas y set de números.

El Programa hoy

Desde septiembre de 2004, cuando se puso en marcha el Programa, han firmado convenio o están en proceso de hacerlo con el M.E.C.yT. 70 organizaciones sociales, se abrieron 1.810 Centros de Alfabetización en diferentes localidades del país, con un número aproximado de 2.000 Alfabetizadores y de 15.200 participantes.

Al nivel de las jurisdicciones, el Programa se implementó en dos etapas involucrando en primer término a las provincias de Chaco, Corrientes, Formosa, Jujuy, Salta, Catamarca, Santiago del Estero, Tucumán, Misiones, Córdoba, Buenos Aires, Santa Fe. Posteriormente, se comenzó a trabajar con las restantes jurisdicciones habiendo firmado convenio hasta la fecha las provincias de Santa Cruz, Chubut y La Pampa.

En los pocos meses de puesta en marcha del programa se pudo observar una respuesta extraordinaria de la sociedad para colaborar, según lo expresó el Presidente Néstor Kirchner: "Con una nueva epopeya nacional", prueba de ello, fueron los miles de voluntarios que se inscribieron para ser alfabetizadores.

Pero el desafío más importante es el de persuadir a quienes hoy son analfabetos, y vuelvan a creer que aprender vale la pena. Por ello el programa trasciende la tarea educativa tradicional y se transforma en una empresa de reparación social y de la dignidad de las personas.

(*) *Coordinador Nacional del Programa de Alfabetización y Educación Básica*

Una oportunidad histórica para concretar en el presente

La Integración Regional en base al modelo productivo y de desarrollo como modelo de país

Por Lic. Rafael Julio Guirado*

Estamos inmersos en situaciones de análisis y de planificación de proyecciones que hacen a las políticas de integración regional, donde los tiempos y los sucesos que van aconteciendo, plantean continuas disyuntivas en lo atinente a la díada crecimiento-desarrollo.

El Proceso de Integración lleva consigo la necesidad de atender la realidad coyuntural además de la proyección a futuro de los aspectos estructurales. Por esta razón es necesario un debate que aborde los temas multilaterales que afectan directa o indirectamente a la integración. Ese es el desafío que se plantea el movimiento sindical, el cual en la región, está muy comprometido con el contexto político.

Si nos remitimos a algunos de los conceptos sostenidos por el Dr. Helio Jaguaribe, célebre politólogo e internacionalista brasileño, se profundiza cada vez más el debate que atraviesa nuestro tiempo, entre neoliberalismo e industrialismo, entre políticas exteriores que responden al consenso de Washington y el diseño de una gran unión sudamericana. Y obviamente, cuando nos referimos a los tiempos políticos y de decisiones, no apuntamos a la extensión en el tiempo que, hoy por hoy, estamos acostumbrados a percibir, a la hora de tener que tomar medidas.

Lo que hemos vivido desde mediados de la década del '70 hasta ahora, es el cambio del modelo capitalista productivo por el modelo capitalista financiero, donde una de sus imposiciones son la flexibilización y la desregulación. Por eso es que un modelo capitalista productivo es un nacionalismo bien entendido, no así el modelo capitalista financiero.

Como ya hemos expresado anteriormente, luego de la década perdida del '80, y de la década de la entrega y del gerenciamiento de los gobiernos de los Estados nacionales sur-americanos de la década del '90, necesariamente sobrevivimos, por efecto de esa arremetida neoliberal tan rabiosa, el contra efecto que resultó una necesaria resignificación de lo social, de la mano de los cambios políticos que se dieron tanto en Argentina como en Brasil, a lo que se sumó -como consecuencia de este nuevo espíritu

Concebido como una dinámica de raigambre política donde marchan equilibrados el fortalecimiento de los Estados con la construcción de instituciones supranacionales, la idea de una integración estratégica de los países sudamericanos representa en la actualidad la única forma imaginable de supervivencia de la región. De esta forma, el MERCOSUR -la concepción más refinada de esa consolidación territorial- deberá levantarse como la alianza por antonomasia a fin de arribar a acuerdos y tratados con otros conjuntos de Estados; la defensa de los intereses culturales y económicos nacionales y su potenciación en un marco de unificación será, a la sazón, la razón de ser y el escenario mismo de acciones desde donde deberá pensarse el sueño posible de una nueva Patria Grande.

que vuelve a mirar hacia dentro de Latinoamérica- la posición de Venezuela, la que sin tratar de inferir en sus cuestiones internas, externamente acompaña este proceso de regionalización y de búsqueda de las genuinas metas regionales que tienden a rejerarquizar al subcontinente, no sólo por sus recursos naturales, sino también por el valor agregado que está en condiciones de aportar a los mismos.

Además, y teniendo en cuenta expresiones vertidas por el Dr. José Nun, Director del Instituto de Estudios Sociales de la Universidad de San Martín, en el segundo encuentro del Foro de Desarrollo Regional organizado por el UIA, en octubre pasado, en el cual manifestó que este proceso de integración debe tener en cuenta que los resultados que el proceso de globalización ha producido a escala mundial, con un fuerte incremento de las diferencias entre sectores sociales, a pesar de que los capitales locales y transnacionales se han incrementado notablemente, de acuerdo a los datos que nos aportan los PBI en general, sostenemos de manera indeclinable que es el momento en el que los Estados deben asumir, respondiendo al compromiso social que les cabe, las estructuras del Estado keynesiano. De allí la importancia de la recuperación nacional del control de gestión de componentes estratégicos que nunca debieron dejar de estar en manos del Estado, como parte del patrimonio nacional. Pero no debe olvidarse que el compromiso social, no es consenso. El consenso tiene base anglosajona-religiosa, la cual está por encima de las diferencias sociales. Este concepto de compromiso social, es más de contenido o fuente europea, y se basa justamente, en la aceptación y la convivencia con las diferencias. Por todo esto vale la pena recordar que el Estado, en materia económica, tiene tres grandes funciones:

1. Asignación de recursos (regulación de mercados y reemplazo de los capitales externos donde estos no se hagan cargo).
2. Redistribución de ingresos y riquezas.
3. Estabilización y búsqueda de equilibrios entre las variables económicas.

Como forma de revertir el efecto de las políticas de ajuste neoliberal, el Estado debe abordar indiscutiblemente las dos primeras funciones, ya que el tercer punto comúnmente, se lleva a cabo. Y esto nos lleva a pensar que, como forma de reflotar viejas estrategias que a nuestro país le dieron un favorable resultado hace medio siglo, sería adecuado impulsar la formación efectiva de una Corporación Nacional de Desarrollo conformada fundamentalmente por el Estado Nacional, pero en la cual también participan los sectores empresarios de las PyMEs primordialmente, quienes fueron las más afectadas por la vorágine neoliberal. Esta estrategia nacional y regional, tiene como consecuencia el resurgimiento del desarrollo, a partir de políticas coherentes que permiten la recuperación de las industrias nacionales, en especial en nuestro país, donde fue desbastada por los personeros de la globalización neoliberal.

Pero no es cuestión de uno solo, sino de la fuerza que pongan todos los componentes de este proceso de integración regional, en especial a la luz de los esfuerzos que denodada y continuamente pone Estados Unidos, tratando de reducir los efectos de estos procesos de integración mediante los TLC (Tratados de Libre Comercio) bilaterales, condicionantes estos, no sólo de las políticas externas de comercio, sino además de las mismas políticas económicas internas. Ahora, cuando planteamos las características de los TLC que impulsa Estados Unidos, que por sobre todo se refieren a un ALCA Light, también debemos plantearnos las características muy diferentes, que representan los TLC que ha impulsado e impulsa el MERCOSUR, los cuales implican diferentes grados de participación, en particular referidos a los restantes estados del subcontinente.

Bien vale en este caso abrir un paréntesis para clarificar estos grados de participación, que también hacen al futuro status de esos estados como el de los Estados Parte, respecto del proceso de integración regional, y de acuerdo a lo expresado por el Emb. Eduardo Sigal en el último Seminario sobre Empleo Decente, Trabajo e Integración Regional, organizado por el Departamento Internacional de la CGT:

v Socios Plenos: son los cuatro Estados parte fundadores de la Institución Regional: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, que participan de todos los organismos institucionales constituidos como el Grupo Mercado Común (GMC), el Consejo Mercado Común (CMC), la Comisión de Seguimiento de la Declaración Socio-Laboral (CSL), los Subgrupos de Trabajo (SGT), la Comisión Parlamentaria Conjunta (CPC), el Foro Consultivo Económico y Social (FCES), las Cumbres Ministeriales (CM) y las Cumbres Presidenciales (CP).

v Países Asociados: Como es el caso de Chile, Bolivia, Perú, Venezuela, Ecuador y Colombia, que son aquellos cuyo grado de vinculación está dado sólo en el alcance de los TLC que hayan firmado con los cuatro Estados miembros del MERCOSUR. De todos formas, y de acuerdo al pedido de asociación que hayan hecho o no, los mismos pueden llegar a participar de determinados foros y encuentros regionales, como es el caso de lo que habitualmente sucede con las Cumbres Presidenciales, o de las Cumbres Ministeriales, a las cuales asisten en calidad de observadores, pero sin poder de decisión final.

Es indiscutible que es necesario seguir sosteniendo y fortaleciendo este primer lado de la teoría del rombo conformado por el eje Buenos Aires-Brasilia, ya que inicialmente estamos hablando de un mercado de 220 millones de personas, el cual es apetecible para cualquier potencia económica. Todo esto sin olvidar el componente significativo para la región, que es el acompañamiento de Paraguay y Uruguay – en particular, a la luz del proceso electoral que los hermanos uruguayos han llevando a cabo- lo cual permitirá consolidar y recrear en forma continua este proce-

so de y por la integración regional. Asimismo es importante continuar trabajando en el fortalecimiento del otro componente: Caracas, para poder conformar finalmente el rombo al cual se integra la CAN, de la mano de Perú.

Contamos con los elementos necesarios para lograr el crecimiento de la mano del desarrollo y además, debe trabajarse desde lo macroeconómico, porque poner el ojo en los componentes microeconómicos traerá como consecuencia restar, más que sumar. En este aspecto debemos ser conscientes que este tipo de dificultades comerciales, como la diferencia de los electrodomésticos, de los productos textiles o del calzado, por nombrar algunos de los casos, continuarán dándose y también continuarán solucionándose, justamente de la mano de la búsqueda de los objetivos superadores que significan una integración con mantenimiento de las identidades nacionales y del mutuo respeto. Tomemos como ejemplo lo que sucede en la Unión Europea, en la cual -con mucha mayor experiencia en el proceso de integración continental- se han seguido dando por la persistencia del proteccionismo nacional, que los principales estados miembro siguen manteniendo, pero ello no es motivo de disolución ni de escisiones de los mismos.

Sostener el concepto del modelo nacional-desarrollista, no tiene una significación de mirar sólo puertas para adentro de los estados, sino en potenciar la capacidad industrial que, en nuestro caso, Argentina posee y que el neoliberalismo no ha podido terminar de destruir, para transformarnos en un productor de materias primas y de aportante de servicios. Las ideas que puntualizó y profundizó el Gral. Juan Domingo Perón, de forma visionaria hace medio siglo, continúan teniendo vigencia, ahora más que nunca.

Pero estos conceptos que apuntan a un desarrollo, deben ser acompañados no sólo por el encuadre económico, sino también en la forma de profundizar este proceso, que todos esperamos y en el cual tratamos de poner nuestro continuo y humilde esfuerzo, debe ser acompañado por la integración socio-cultural, como un elemento que amalgame todo el proceso. Y es aquí donde la educación debe jugar su trascendental papel. Trascendental papel que debe estar referido a la formación integral de los ciudadanos, de forma tal que se facilite su inclusión dentro del sistema productivo, y de esta manera el desarrollo nacional y regional deje de ser una quimera para transformarse en una realidad en el tiempo.

Este compromiso se fundamenta en la necesidad de profundizar en aquellos aspectos que permitan sumar al sistema educativo en el proceso de desarrollo nacional, y lo expresamos de esta forma, porque pensar exclusivamente en el aspecto productivo y de los recursos humanos, nos limita al enfoque netamente económico y no a la genuina integración regional. Por esta razón y no de menor importancia, es nuestra lucha, y en ella se ha comprometido junto a nosotros el sector sindical en su conjunto, por revitalizar y reformular, a la luz de las necesidades nacionales y regionales, la Educación Técnico- Profesional en todas sus ra-

mas y modalidades, pues es el componente que nos ha permitido contar con un núcleo humano importante para poder rápidamente resurgir productivamente y favorecer las políticas de desarrollo nacionales, aportando al desarrollo regional.

Por todo lo expuesto, apostamos fuerte a esta temática, ya que el desarrollo productivo es consecuencia de la formación profesional necesaria para avalar este proceso, y además es contribuir a la estructuración de políticas de empleo nacionales que permitan contar con trabajadores capacitados y actualizados en los procedimientos industriales que le aporten un significativo valor agregado a la producción de materias primas. Tengamos en cuenta que el modelo argentino en particular, tiene un alto componente de producción de materias primas, de allí la necesidad de diversificar la producción, para que el desarrollo nacional y por consecuencia el regional, no se base exclusivamente en las mismas. Para poder lograr esto, es necesario contar con una base formativa firme, no sólo en el ámbito nacional sino regional, que es otro de los aspectos por los que también debemos continuar trabajando, de forma tal que el MERCOSUR Educativo alcance su significación más amplia. Una de las tareas que necesariamente debemos darnos es la de marcar más profundamente nuestra presencia en esos espacios, como así también conociendo a cabalidad el panorama del Mercado de Trabajo Regional, componente aportado por el Observatorio del Mercado del Trabajo del MERCOSUR.

Es por todo esto que estamos convencidos que es éste el momento que mucho hemos esperado, y por lo tanto debemos aprovechar al máximo aquellas oportunidades de participación que se nos presentan en forma cada vez más continua, porque este es el modelo de país que queremos y por el cual día a día luchamos.

Es un desafío para el cual tenemos que estar preparados, ya que hay muchos actores que están apostando más a la dependencia y al continuismo neoliberal, donde los objetivos y las metas son fijadas desde el exterior, donde nuestra identidad queda diluida en una nueva pseudo-identidad que no tiene nuestra propia impronta, y además con la excusa de la globalización, nuestros estados nacionales pierden su componente soberano.

No debemos olvidar que la soberanía se expresa en acciones que hacen a la significación del Estado como Nación y no se agota en los símbolos que lo caracterizan, ya que esto sería pensar con muy poca visión de futuro, apuntando más a la reducción del Estado nación que a su crecimiento y trascendencia regional. El SADOP desde lo nacional, conjuntamente con las otras organizaciones que forman la CONTEduc, y la FLATEC desde lo regional, tienen mucho que aportar a esta tarea, y esto es lo que fundamenta nuestro compromiso.

(*) *Secretario de Educación y Relaciones Institucionales de la Seccional Rosario del SADOP*
Secretario Ejecutivo Regional del Cono Sur de la FLATEC

El fantasma de la inflación

Por Sergio Carbonetto y Edgardo Rodríguez*

En una interpretación alternativa a la generada durante más de quince años por economía de mercado neoliberal, la inflación deberá ser entendida como elemento concomitante a la reactivación, que muestra un crecimiento sostenido por segundo año consecutivo e inédito desde 1998. No obstante ello, ciertos indicadores macroeconómicos parecen dar cuenta de una desaceleración de esa recuperación paulatina, nuevo escollo que la administración Lavagna deberá sortear. A propósito de este leve llamado de atención, la ortodoxia que arrastró al país a la peor ruina en su historia institucional moderna, se sirve de estos signos para repetir sus recetas de ajuste, sobre todo redundando sobre las conocidas versiones de reducción del gasto público y aumento de impuestos para favorecer a las alicaídas privatizadas.



A partir de la escalada de precios que se observó desde diciembre de 2004, el tema de la inflación se ha puesto de moda después de muchos años donde las preocupaciones económicas habían transitado por otros rubros, tales como recesión, salida de la convertibilidad, default, recuperación y crecimiento. La recesión, iniciada en el último trimestre de 1998, fue tan prolongada y profunda que arrastró con ella a multitud de empresas y a millones de puestos de trabajo, cumpliendo las proféticas palabras del Dr. Eduardo Setti: "si le tememos a la inflación por los efectos que conocimos en el pasado, mayor será el temor que le tendremos a la deflación por los efectos que conoceremos en los próximos años"¹. La salida de la convertibilidad, en diciembre de 2001, fue desordenada y traumática con pesificaciones asimétricas, fuga de divisas y desorientación inicial sobre tipo de cambio adecuado y medidas destinadas a evitar la quiebra social. La recuperación iniciada en el 2002 y el crecimiento observado

en los años subsiguientes se lograron con la implementación de políticas económicas heterodoxas y resultaron positivas a pesar de las observaciones y anuncios agoreros de la ortodoxia neoliberal de los organismos multilaterales de crédito y de los economistas locales de ese signo.

La situación actual

A pesar de las malogradas políticas neoliberales de los '90 y del éxito de la nueva etapa económica iniciada con Lavagna en el 2002 y sostenida por el actual presidente, los gurúes de las políticas de ajuste, las finanzas y la especulación, intentan nuevamente imponer sus recetas. Puesto que lo vienen haciendo desde la salida de la convertibilidad, intentando asustarnos con sus anuncios agoreros que se han frustrado uno a uno. Primero amenazaron con la disparada del dólar por encima de los 8 pesos, luego con el fracaso de la renegociación de la salida del default y hoy lo hacen agitando el fantasma de la inflación.

La realidad ha desmentido estos

anuncios. En dos años se han superado los niveles de actividad industrial del año 1998 -último año de crecimiento de la década pasada-

incremento que estuvo acompañado por primera vez, luego de más de una década, de un aumento sustantivo del empleo. Este crecimiento se produjo con un indispensable cambio de los precios relativos y se mantuvo con un mejoramiento sostenido de la demanda sobre la base de mejoras salariales y de ingresos de los sectores más dañados por el anterior modelo. El nuevo tipo de cambio protegió la producción nacional frente a las importaciones y mejoró la competitividad de las exportaciones. Todo esto sostenido por la utilización de los elevados niveles de capacidad instalada ociosa.

Finalmente, luego de dos años de crecimiento por encima del 8%, la disponibilidad productiva ociosa comienza a agotarse. A juzgar por nosotros, este es el primer problema que deberá confrontar el modelo productivo, a partir del próximo año, si se quieren sostener los niveles de crecimiento actual.

El nuevo desafío

El desafío de la política económica es cómo lograr incrementar la inversión sin frenar el proceso de crecimiento y la distribución del ingreso actual. La pregunta sería: ¿Se pueden lograr niveles de inversión suficientes sin detener el proceso de crecimiento, sin afectar la competitividad, mejorando la distribución del ingreso y con niveles inflacionarios aceptablemente bajos?

Desde la ortodoxia neoliberal, se circunscribe el problema a lograr confianza en los inversores externos volviendo a los paradigmas del pasado. Creemos que es esa la razón por la cual se menosprecia el ciclo virtuoso actual de crecimiento y se levantan falsos problemas. Ahora se sobredimensiona el problema inflacionario y, desde esta premisa, se proponen para

detener la escalada de precios las típicas medidas de ajuste:

- Una política monetaria contractiva
- Reducción del salario real promedio
- Disminución del gasto público en términos reales

El resultado de estas medidas sería, tal vez, una disminución en la evolución de los precios, acompañada de una apreciación del peso y en consecuencia, una disminución de la competitividad, disminución en los ritmos de generación de empleo y en definitiva, menores niveles de crecimiento. En suma, se trataría de cristalizar las condiciones económicas y sociales del modelo financiero de los '90 con otros niveles de precios y salarios.

Aquí se debe ser muy claro. Si el Banco Central no sostiene el tipo de cambio, la caída del valor del dólar no determinaría necesariamente una disminución de precios, podría simplemente llevar a una mayor ganancia de las empresas privatizadas, en cuanto a dólares. Con la circunstancia agravante de que esta disminución podría hacer caer las exportaciones y aumentar las importaciones deteriorando el superávit comercial y afectando negativamente la actividad económica y el empleo.

El sobredimensionado problema inflacionario actual

Hasta el momento el alerta se ha colocado en el aumento del costo de vida de los últimos meses: diciembre 0,8%, enero 1,5%, febrero 1% y para marzo se estima una cifra similar a diciembre. Estos datos se han querido transformar en la idea de que la inflación anual podría situarse por encima del 10% y constituirse, hacia el futuro, en un proceso hiperinflacionario donde la oferta no alcanzaría a satisfacer la demanda agregada. Esta apreciación sólo puede ser considerada una hipótesis y discutida como tal. Si no cambiara ninguna otra variable de la economía y se

acelerara la demanda a partir de importantes incrementos salariales, es probable que esto pudiese ocurrir. Pero, no es lo que indica la evidencia empírica disponible de cuatro meses de inflación promediando el 1% ni los datos de crecimiento de la inversión, del empleo y el producto.

Sin embargo, es imprescindible que a esta altura del proceso económico nos detengamos a analizar las causales del incremento de precios, dado que estos van en desmedro del salario real de los argentinos y pueden tomarse un obstáculo para un modelo productivo con justicia social. La justa ubicación del tema nos permitirá analizar una posible estrategia de superación del mismo.

¿Cuáles son los problemas que pueden estar incidiendo en los aumentos de precios?

1) Concentración económica

Como afirma Julio Sevares², "Una de las causas de la inflación no es monetaria, ni fiscal, ni de expectativas sino estructural... La liberalización del régimen de inversiones extranjeras, emprendida en los '90, la apertura -indiscriminada- y los elevados costos internos de financiamiento, en relación con los externos, promovieron la concentración de la economía en circuitos fundamentales y también su extranjerización...". En un mercado concentrado y dominado por monopolios y oligopolios, las empresas fijan los precios por encima de los costos de producción y los aumentan ante cualquier expansión de la demanda, aunque no los reducen de igual forma cuando la demanda cae. Esta práctica determina que teniendo capacidad de incrementar la oferta, prefieren aumentar los precios. Aquí nuevamente coincidimos con Sevares: "En este contexto (de oligopolio), las recetas antiinflacionarias ortodoxas, como atacar la inflación con reducciones a la demanda (a través de restricciones monetarias y reducciones del gasto público) tienen un efecto menor que el que

podrían lograr en un mercado competitivo...³.

2) Estructura impositiva pro-cíclica

Existe en la estructura impositiva un acento muy fuerte colocado en los impuestos indirectos, especialmente el IVA; que en consecuencia transforma la estructura impositiva en pro-cíclica y regresiva. Castigar el consumo mediante impuestos, le permite al gobierno mejorar la recaudación en la misma medida que crece el consumo, pero a su vez, limita el crecimiento de este, al extraer de la economía una parte importante del crecimiento logrado por efectos de la ampliación de la demanda.

3) Variación de los precios relativos, aumento de competitividad y tipo de cambio

La recuperación de un tipo de cambio competitivo que permitió proteger la producción nacional y ganar mercados en el exterior, supuso un aumento del valor de los transables en detrimento de los no transables. Estos ajustes aún se siguen produciendo y el hecho de que lo hagan no implica peligros para el modelo en curso, sino más bien la verificación de que el proceso sigue en el camino adecuado. No obstante, esta dinámica trajo consigo algunos problemas como el de los commodities, que debieron ser corregidos a través de las retenciones (petróleo, cereales, etc.).

Existen otras particularidades vinculadas a la mejora de la competitividad internacional lograda por la salida de la convertibilidad. Tal es el caso de la carne que en la década pasada sólo se vendía en cupos, cuotas y cortes seleccionados a mercados de altos ingresos. La incursión en nuevos mercados que demandan todo tipo de cortes ha provocado menor disponibilidad del producto para el mercado interno, en momentos en que también ha crecido la demanda interna, provocando un alza

importante en los precios. Esto sólo se puede resolver con un incremento de la producción ganadera y con regulaciones y políticas sectoriales.

4) Ajuste sincrónico de la oferta y la demanda

Conviene señalar que, aunque ya se ha utilizado buena parte de la capacidad instalada, todavía queda un rango importante de capacidad disponible ociosa en muchas industrias y en varias ramas si quiera se ha incorporado el tercer turno. Salvando este hecho, es importante destacar que lo que permitirá mantener en el tiempo el actual proceso de crecimiento es un sostenido proceso de inversiones públicas y privadas.

Tal proceso se ha iniciado pues en estos meses la inversión ya ha superado el 20% del PIB, porcentaje que se considera necesario para reemplazar el desgaste del capital instalado, al mismo tiempo que se amplía la capacidad productiva.

Estas cifras son más significativas de lo que indican los porcentuales, dado que en la década de los '90 los porcentajes podían ser algo superiores pero se explicaban en parte por las inversiones financieras y de servicios. Mientras que las cifras actuales, se refieren casi exclusivamente a la reposición y ampliación de la capacidad productiva de los bienes transables y de los insumos que esas industrias demandan.

Nuestra propuesta

En el contexto descrito entendemos que hay que avanzar con una serie de medidas, vinculadas a los problemas presentados, orientadas a detener la escalada de precios:

a) Eliminación del IVA a la canasta básica alimentaria, restringida a 4 o 5 cadenas de valor determinante del poder adquisitivo de los sectores con menores ingresos.

Primordialmente a las cadenas de harinas, lácteos, carnes, frutas y hortalizas.

b) Restaurar los impuestos al consumo superior, financiados con ingresos provenientes de ganancias (dividendos), eliminados por Domingo Cavallo en la década pasada, a fin de compensar la eliminación del IVA en la canasta básica y favorecer las decisiones de reinversión.

c) Ampliación de programas de desgravación impositiva para inversiones destinadas a aumentar la capacidad productiva de industrias vinculadas a bienes -salario (demanda popular)- y para inversiones relacionadas con industrias de mano de obra intensiva, producción energética y exportaciones.

d) Programas de concertación de precios y salarios por áreas de producción.

e) Políticas de regulación y acuerdo de precios vía retenciones, multas y premios -estímulos fiscales y crediticios-.

f) Modificación de la legislación vinculada a la defensa del consumidor y a la concentración oligopólica y monopólica.

Estas medidas heterodoxas permitirían controlar las subas de precios e incentivar la inversión mientras se continúa con el actual programa económico basado en la producción y el trabajo.

(*) *Centro de Estudios Socioeconómicos y Sindicales (CESS)*

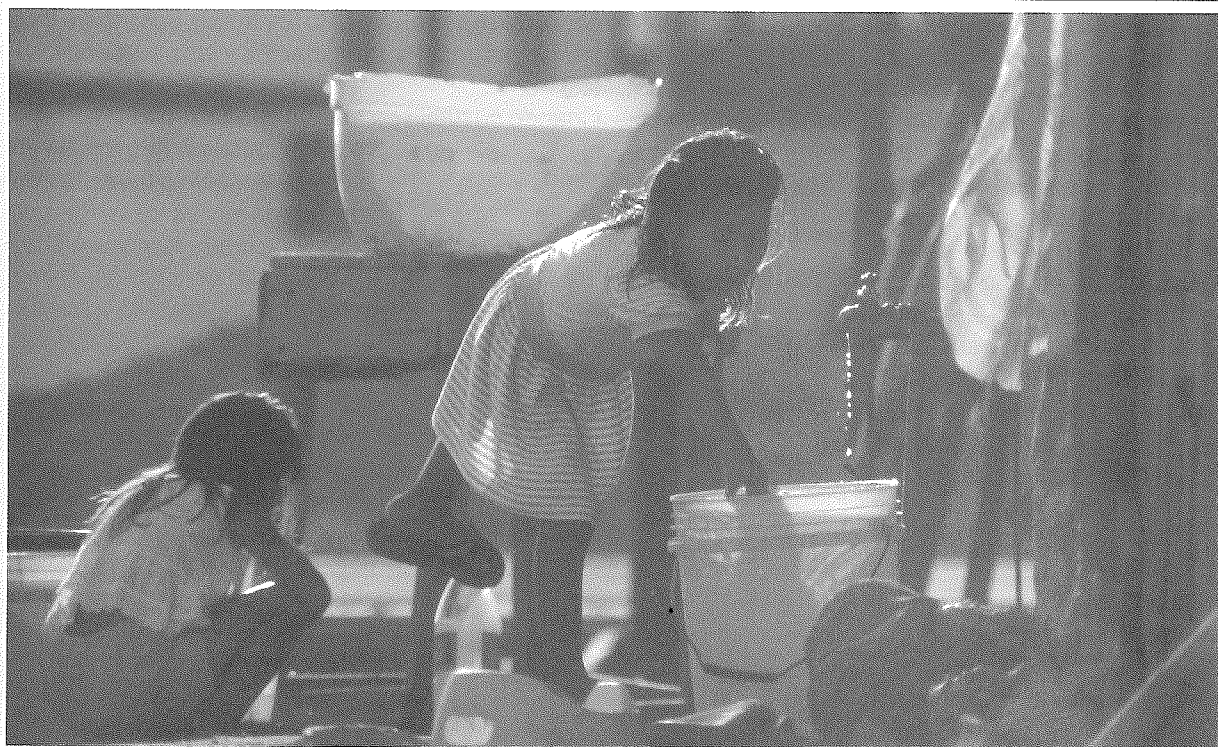
¹ Eduardo Setti en una conferencia en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, 1998.

² Julio Sevares, La Inflación y la estructura económica. Diario Clarín 19 de marzo de 2005, pág. 29. Los entreparéntesis son nuestros.

³ Julio Sevares, nota citada

12 de junio, Día Mundial contra el Trabajo Infantil

Casi dos millones de niños y niñas trabajan en el país



Considerado como uno de los mayores flagelos y peores obstáculos que millones de niños encuentran para abrirse paso en el futuro, el trabajo infantil arrebató cualquier posibilidad de crecimiento individual; margina del debido proceso de formación intelectual y personal; y además, vulnera, sobre todas las cosas, la preeminencia del derecho individual que el sujeto debe poseer para desarrollar sus capacidades, en el seno de una sociedad. En la Argentina, los últimos años de profundización de la crisis han sido testigos de un incremento paulatino y alarmante del trabajo informal por parte de niños menores de edad. Sin embargo, algunas comisiones nacionales creadas desde el Ministerio de Trabajo, tales como la COPRETI, encaminan sus esfuerzos en la persecución y eliminación progresiva de la explotación y usura de esta mano de obra.

El 12 de junio del 2002 marcó la primera realización del Día Mundial contra el Trabajo Infantil, patrocinado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), con el objetivo de llamar la atención pública sobre el problema que representa el trabajo de millones de niños, niñas y adolescentes en el mundo.

Marco histórico

El 1° de junio de 1999, la Conferencia General de la OIT adoptó el Convenio N° 182, en el que quedaron determinadas las peores formas de trabajo infantil. Nuestro país aprobó dicho convenio mediante la Ley N° 25.255, promulgada por el Decreto N° 609/00. La ratificación (sin reserva) se instrumentó el 6 de febrero de 2001 y entró en vigencia el 6 de febrero de 2002. Este Convenio considera como peores formas de trabajo infantil a:

- a) Todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, como la venta y el tráfico de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, y el trabajo forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados.
- b) La utilización, el reclutamiento o la oferta de niños

para la prostitución, la producción de pornografía o actuaciones pornográficas.

c) La utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la realización de actividades ilícitas, en particular, la producción y el tráfico de estupefacientes.

d) El trabajo que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, dañe la salud, la seguridad o la moralidad de los niños.

Las formas de trabajo mencionadas en los primeros tres incisos se encuentran en nuestro país encuadradas como figuras delictivas, con lo cual ya se encuentran prohibidas. Sin embargo, el inciso d) considera como peores formas de trabajo infantil, al que por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo dañe la salud, la seguridad o la moralidad de los niños y niñas. Resulta difícil detectar un trabajo realizado por un niño o niña que no implique algunos de los estados mencionados, por lo que debemos entender que todas las formas de trabajo infantil constituyen una "peor forma".

La Convención de los Derechos del Niño, que tiene jerarquía constitucional conforme Art. 75 inc. 22, establece en su Art. 32 ap. 1 que "Los Estados partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social".

"Trabajo infantil se refiere a las estrategias de supervivencia o actividades productivas de comercialización o prestación de servicios, remuneradas o no, realizadas por niñas y/o niños, por debajo de la edad mínima de admisión al empleo establecida en nuestro país, que atenten contra su integridad física, mental, espiritual, moral o social y que interrumpan o disminuyan sus posibilidades de desarrollo y ejercicio integral de sus derechos."

El Presente

En la Argentina, en una década, el trabajo infantil se multiplicó por ocho. En 1995, según un estudio de UNICEF, había 250 mil niñas y niños trabajando. En 2002, sumada la categoría del trabajo doméstico, el resultado fue de un millón y medio. En este momento, las estimaciones ajustadas por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación aseguran que la cifra llegaría a 1.900.000. Los nú-

meros son considerados «alarmantes» por los especialistas.

Históricamente, el trabajo infantil estaba radicado en las zonas rurales, donde los chicos realizaban tareas que demandaban un gran esfuerzo físico y largas jornadas. En la actualidad, esa particularidad cambió pues en términos comparativos, el crecimiento está asentado hoy más en las ciudades. Para los estudiosos, confluye una multiplicidad de factores económico-sociales que lo fomentan, pero sobre todo tres: la pobreza, la marginación y las pautas culturales.

Cuando se habla de trabajo infantil urbano, se incluye a los chicos que trabajan en la calle y también a los que realizan tareas en su casa, porque tienen una fuerte responsabilidad en la familia, para sostener una estructura que permita a sus padres tener un trabajo rentado fuera del hogar.

Para todos los pequeños el desgaste es enorme. Entre los chicos que trabajan, aumenta considerablemente la deserción escolar y sube sin atenuantes la exposición a enfermedades, accidentes, lesiones y abusos físicos y psicológicos.

El Día Mundial contra el Trabajo Infantil nos brinda una oportunidad, que es la de reforzar o promover la voluntad y el compromiso de los gobiernos y de diferentes actores sociales, las escuelas,

las universidades, los sindicatos, los medios de comunicación, las Organizaciones No Gubernamentales, etc., con la erradicación del trabajo infantil.

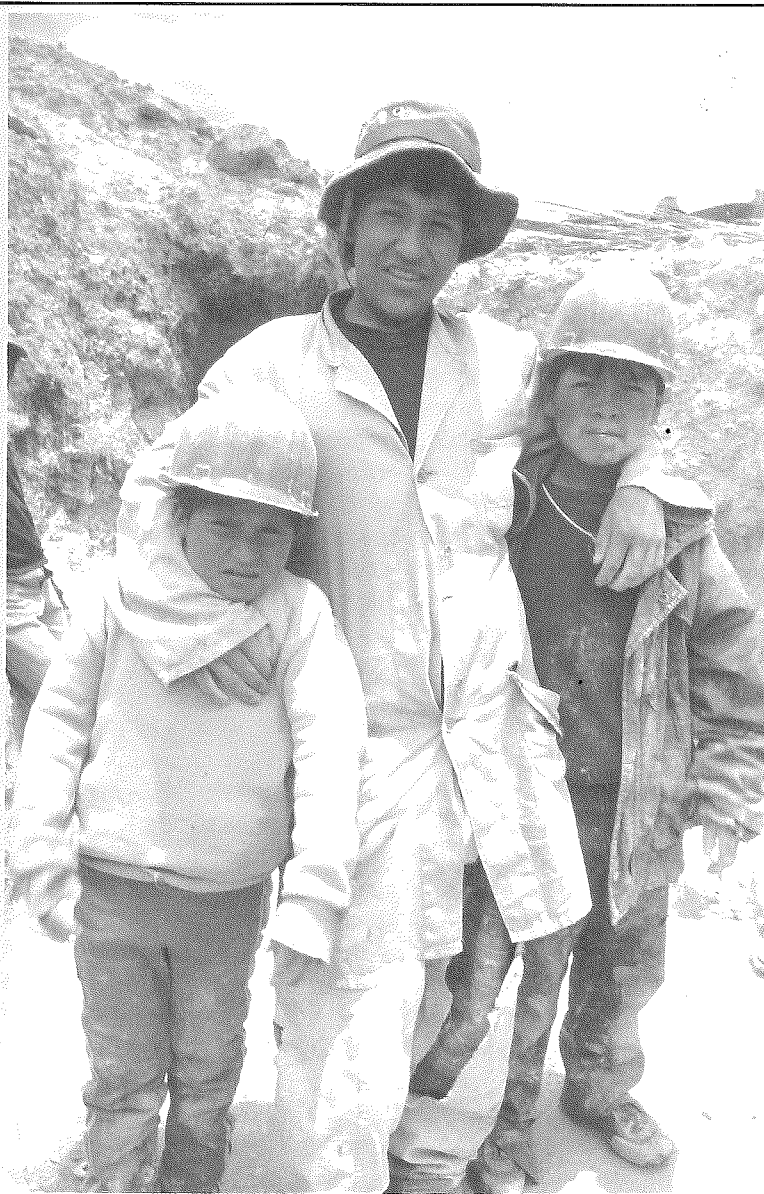
El Día Mundial contra el Trabajo Infantil puede ser un día más entre tantos otros días. O puede tener un impacto profundo, porque promueve la solidaridad entre todos aquellos que luchan contra la explotación de niños, niñas y adolescentes, porque ayuda a romper con el silencio y el sentido de impunidad de los que explotan económicamente a niños y, sobre todo, porque puede establecer firme y visiblemente en la sociedad la idea y la convicción de que el trabajo infantil implica una vulneración de los derechos de los niños y niñas.

(*) Fuente y textos: Ministerio de Trabajo de la Nación, Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires, Comisión Provincial para Prevención y Erradicación Progresiva del Trabajo Infantil - COPRETI-. La COPRETI esta conformada por representantes de Organismos Gubernamentales de la Provincia de Buenos Aires, bajo la presidencia del Ministro de Trabajo provincial, constituyendo un espacio de participación, decisión y gestión.



Para erradicar el trabajo infantil tenemos que recuperar la justicia social

Por Alejandra López*



“Más de cien mil chicos trabajan en las calles del Gran Buenos Aires”, publicaba el Diario Clarín el día posterior al Día Mundial contra el Trabajo Infantil, tomando como parámetro el informe del Ministerio de Trabajo y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre una encuesta realizada en el último cuatrimestre de 2004 en el Gran Buenos Aires, Mendoza, el Noroeste -Jujuy, Salta y Tucumán- y Noreste -Formosa y Chaco- en donde entre el 5 y el 9% de los menores de 5 a 13 años declararon haber trabajado. Por otro lado, según las estadísticas de la OIT, a nivel mundial, uno de cada seis niños está implicado en alguna forma de trabajo infantil, niños que ven negada la posibilidad de una infancia auténtica y de una educación y vida digna.

Entonces la erradicación efectiva del Trabajo Infantil debe ser uno de los desafíos más urgentes de nuestros tiempos. Para ello es preciso consolidar las estrategias que no obliguen a nuestros niños y niñas a asumir roles inadecuados para su edad. Se requiere un fuerte compromiso político e intersectorial que incluya al gobierno y a todos los sectores de la sociedad, para desarrollar proyectos relacionados con el trabajo infantil que impliquen una distribución más justa y eficiente de los recursos, en el marco de las políticas de estado.

Todos los indicadores sociales del bienestar infantil revelan y dan cuenta de la desventaja de los niños y niñas trabajadores con respecto a los que no trabajan, siendo las tasas de mortalidad infantil, desnutrición, analfabetismo, repitencia escolar, abandono y/o egreso con sobre-edad más elevadas. El crecimiento del Trabajo Infantil produce una mayor exclusión social; esos niños trabajadores tienen limitadas sus posibilidades educativas, su formación integral y no desarrollan su educación en igualdad de oportunidades.

En un estudio de la OIT se expuso que los beneficios económicos de la eliminación del trabajo infantil serán casi siete veces mayores que sus costos, ello sin contar los incalculables beneficios sociales y humanos que la eliminación de dicha práctica trae aparejada. En efecto, casi tres cuartas partes de los niños y niñas que trabajan se ven implicados en lo que recono-

cemos como las peores formas de trabajo infantil, lo que incluye tráfico de niños, venta de drogas –con los riesgos de vida y adicciones que ello implica- esclavitud, explotación sexual y trabajo peligroso. Si bien el Convenio 182 de la OIT (1999) hace referencia a las peores formas de trabajo infantil, no podemos dejar de señalar que para los niños trabajadores y niñas trabajadoras todas las formas de trabajo deben ser consideradas como las peores, ya que cualquier modalidad que adopte el trabajo infantil dejará secuelas y tendrá consecuencias negativas en el desarrollo físico, psíquico, educativo, social y comunitario de cada uno de ellos, vulnerándose de esta manera los derechos para y de la infancia.

Los niños y niñas que trabajan en la Argentina realizan diversas tareas, tanto en el ámbito rural como en el urbano.

En las ciudades podemos ver:

- -La ayuda a sus padres o familiares en su trabajo.
- -Cuidado de la casa y de sus hermanos cuando los mayores están fuera del hogar.
- -Venta ambulante.
- -Reciclaje de basura.
- -Apertura de puertas de taxis, limpieza de parabrisas, malabares en la vía pública.
- -Traslado de mercaderías en supermercados.
- -Explotación sexual

En el campo es común que niños y niñas:

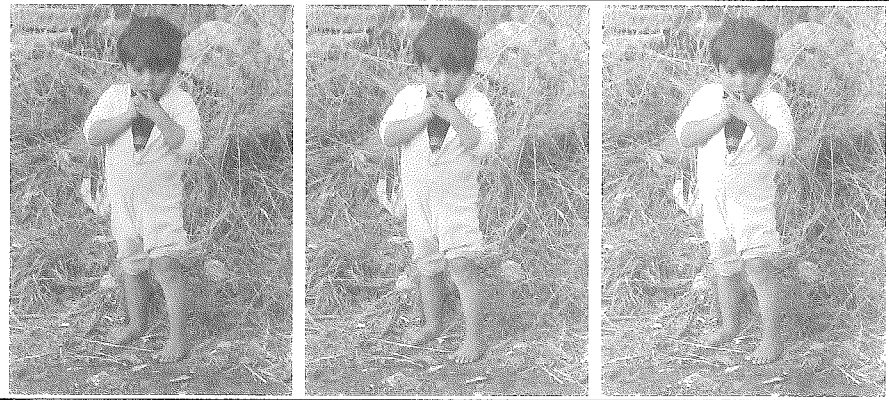
- -Levanten la cosecha, corten leña, acarreen agua, quemem desperdicios.

- -Recolecten las verduras de la huerta, cuiden a los animales
- -Embolsen frutas, lleven cargas pesadas, manejen carros.

Cuando el concepto sobre el valor socializador de trabajo se refiere a la infancia, entra en conflicto, quebrantando el ejercicio pleno de los derechos integrales básicos de los niños y niñas, puesto que ellos requieren una atención y un sistema de protección integral de derechos para la infancia. La comunidad internacional, mediante normas adoptadas, protege sus derechos para defenderlos contra la explotación y asegurarles el acceso a la educación y la oportunidad de desarrollarse plena y adecuadamente. Entre ellos, podemos mencionar:

Convenio 138 (OIT-1973) "Sobre la edad mínima de admisión al empleo."

Ratificado en Argentina por Ley Nacional N° 24.650 (Mayo de 1996) Establece que la edad para incorporarse a la vida laboral no debe ser menor que el cese de la obligatoriedad escolar o, en todo caso, a los 15 años. Asimismo, en el inciso 3 del mismo artículo está previsto que los miembros de la OIT, cuya economía y medios de educación estén insuficientemente desarrollados (previa consulta con las organizaciones de empleadores y trabajadores interesados), podrán especificar inicialmente una edad mínima de catorce años. Argentina ratificó el Convenio 138 haciendo uso de esta opción.



Convenio 182 (OIT-1999) "Sobre la eliminación de las peores formas del Trabajo Infantil". Ratificado en Argentina por la Ley Nacional N° 25.255 (Junio de 2000).

Convención Internacional sobre los Derechos del Niño/a. Ratificado en Argentina por Ley Nacional N° 23.849 (Septiembre de 1990). Incorporada a la Constitución Nacional en el Art. 55 (1994)

Puede afirmarse entonces que nuestro país reconoce como objetivo en la implementación de sus políticas "el derecho del niño de estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social".

El compromiso internacional de nuestro país también se ha plasmado en la legislación interna.

La Ley 20.744 de Contrato de Trabajo posee un Título Especial, el VII, denominado "Del trabajo de los menores" que, junto con otras normas previstas en la misma, regulan el trabajo de los menores desde los 14 y hasta los 18 años. El Artículo 189 de dicho texto establece la edad mínima de admisión al empleo en los 14 años en cualquier actividad, persiga o no fines de lucro.

Desde la óptica de políticas y legislaciones de las distintas jurisdicciones autónomas o provinciales que existen en nuestro país, la aprobación legal -Ley N° 25.212-

del Pacto Federal del Trabajo ha significado la confirmación de la búsqueda de homogeneización de programas de acción nacionales y de control con miras de lograr un mayor y más efectivo resultado de erradicación de la problemática del Trabajo Infantil.

La Ley Federal de Educación -N° 24.195, sancionada en abril de 1993- prevé un ciclo de Educación Básica Obligatoria de 10 años de duración a partir de los 5 años de edad. El Código Penal también describe una serie de figuras que tienen correspondencia con las enunciadas en el Convenio 182 de la OIT. Finalmente, y como compromiso político Regional, la Declaración Social-laboral del MERCOSUR del año 1996 ha destinado un Artículo específico al "Trabajo Infantil y de Menores" en la cual se establece criterios o principios a seguir en lo que respecta a la edad mínima de admisión en el empleo, como también en lo relacionado con la prohibición de trabajo de horas extras, en horario nocturno, en ambientes insalubres, peligrosos o inmorales que puedan afectar de algún modo el pleno desarrollo físico, mental, intelectual o moral del menor. Dicha norma, también sienta el compromiso específico de los Estados parte del MERCOSUR de proveer las medidas políticas o acciones necesarias para la elevación progresiva de la edad mínima de ingreso al mercado de trabajo.

Desde el SADOP, asumimos el compromiso de incluir la erradicación del trabajo infantil en nuestra agenda sindical plasmando accio-

nes concretas con otras organizaciones sindicales, gubernamentales y no gubernamentales que den cuenta del objetivo a alcanzar, promoviendo la sensibilización y difusión con el objetivo de concientizar a la comunidad educativa y a la sociedad en su conjunto sobre los riesgos y consecuencias del Trabajo Infantil.

La educación es una de las herramientas para construir una sociedad más justa, como docentes tenemos la responsabilidad social de dar a conocer y hacer visibles los derechos vulnerados de los niños y niñas y velar por el respeto y cumplimiento de los derechos fundamentales del Trabajo, peticionando la implementación de políticas públicas que aseguren la atención a la familia y garanticen el ejercicio de los derechos de los niños como así también desde nuestro sector contribuir al fortalecimiento de la alianza social para la erradicación del trabajo infantil. Ahora bien, para su erradicación debemos recuperar la justicia social, la distribución equitativa de la riqueza, el trabajo digno para los adultos y la educación de calidad para los niños y niñas.

Fuentes consultadas

www.oit.org
www.oit.org/ipec
www.derhuman.jus.gov.ar
Diario Clarín, edición del 13/06/05

(*) *Secretaria de Relaciones Institucionales*
SADOP Ciudad de Buenos Aires.
Miembro de la Comisión Intersindical
contra el Trabajo Infantil dependiente de
la CGT.

Acto en homenaje a Juan Pablo II



El pasado 2 de mayo se llevó a cabo en la sede de nuestro gremio un Acto en Conmemoración al Día del Trabajador y en Homenaje a Su Santidad Juan Pablo II. Participaron del mismo distintos sectores de la comunidad santafesina: Representantes de la Iglesia Católica, de la Comunidad Israelita, docentes, alumnos, dirigentes sindicales y medios de comunicación.

Para reflexionar sobre el Hombre y el Trabajo y acerca de la figura de Juan Pablo II se expresaron el Rabino Daniel Dolinsky, el Pbro. José Luis Ayala y el Secretario General de SADOP Santa Fe, Dr. Pedro Bayúgar.

Como cierre del Acto, los integrantes del Consejo Directivo del SADOP Santa Fe hicieron entrega a los presentes de ejemplares de la Encíclica *Laborem Exercens*, reimpresa por la entidad sindical para esta ocasión, como Homenaje al Pontificado de Juan Pablo II.

El acto estuvo bajo la conducción del reconocido periodista de nuestro medio Pilo Monzón y contó además con el acompañamiento del Secretario de Estado y Seguridad Social, Dr. Alberto Gianceschi.

Marina Candiotti
Secretaría de Prensa
SADOP Santa Fe

Encíclica *Laborem Exercens*

HOMENAJE A
JUAN PABLO II



Encíclica
Laborem Exercens

SADOP SANTA FE Y ROSARIO



Homenaje a Juan Pablo II

SADOP Santa Fe y Rosario
Año 2005

Al cabo de haberse cumplido un mes del fallecimiento de Su Santidad, la Seccional SADOP Santa Fe y Rosario reeditó durante el pasado mes de mayo la célebre Encíclica *Laborem Exercens*, emitida y revisada en la residencia veraniega papal de Castelgandolfo el 14 de septiembre de 1981. Este homenaje al pontificado de Juan Pablo II es también un reconocimiento para todos los trabajadores de la educación privada que asumieron construir su dignidad a través de la docencia y que, superando las imposiciones del momento, la han defendido con seriedad, luchando por cambiar la realidad injusta, al valorar y fundamentar su acción en los principios doctrinarios expuestos en esta Encíclica, que deberían seguir acompañándonos en el camino común de construcción de la Justicia.

SADOP, una vez más en la Feria Internacional del Libro



Por tercera vez consecutiva en su historia, SADOP participó con stand propio en la 31° Feria Internacional del Libro de Buenos Aires "del autor al lector" gracias a la voluntad militante de cuadros políticos de las Seccionales de la Ciudad de Buenos Aires, La Plata y el interior del país. El espacio de la organización se ubicó en el denominado Pabellón Amarillo, Calle 40, Nº 2015.

El evento, que se desarrolló entre el 18 de abril y el 9 de mayo pasado, supuso redoblar los esfuerzos encarados en el transcurso de la muestra anterior, profundizar el contacto permanente con el conjunto de la ciudadanía en general y con la comunidad educativa en particular y ser conscientes de la importancia de la apropiación de un instrumento para la información gremial y el asesoramiento legal del Docente Privado.

Por sobre todas las cosas, la presencia de la Organización Sindical en la actividad cultural por excelencia del ámbito porteño, buscó manifestar una vez más el compromiso activo de ella y del conjunto del Movimiento Obrero en el calendario cultural metropolitano.

En el transcurso de la exposición, SADOP comprometió su activa presencia al servicio de todos los trabajadores de la educación privada que, de manera multitudinaria, recorrieron el predio a diario. Desde información y asesoramiento gremial, hasta una conversación cara a cara con el Docente Privado acerca de su situación económica en torno al establecimiento donde a diario desempeña sus actividades; todas las dudas y consultas sobre los particulares fueron debidamente esclarecidas, siempre con el telón de fondo del ambiente de distensión que proponen acontecimientos de este tipo.

En este sentido, SADOP contó también con su propia producción bibliográfica, relacionada con las publicaciones que continuamente realiza junto con el resto del Movimiento Obrero Organizado o sobre el eje pedagógico propio de su actividad. Así es como, quien circuló por los pasillos de la exposición pudo encontrar ejemplares que aludían a temas de envergadura política, social y sindical—tales son Peronistas para el debate nacional, Pensamiento Estratégico de la Patria Grande o Cátedra Abierta del Pensamiento Argentino y Lati-

noamericano- o problemáticas concernientes a la enseñanza y la formación académica más específicos del sector, sumados a las distintas ediciones del interior del país.

Una disertación para todos los trabajadores de la educación

Como prólogo a la apertura de la Feria, el Secretario General de SADOP y la CONTEDEC, Prof. Horacio Ghilini, participó en las XV Jornadas Internacionales de Educación, "Nuevos Escenarios para las prácticas educativas", que se desarrolló entre los días 18, 19 y 20 de abril. La asistencia del Prof. Ghilini, supuso instalar a SADOP como organización sindical representante de todos los Docentes Privados en el centro de las discusiones pedagógicas, sobre el modelo educativo y modelo de país necesario, para encarar los desafíos que exigen los tiempos venideros. Ghilini integró la mesa organizada en torno a la problemática "Ser Docente, de cara al futuro" y a lo largo de la disertación, acompañaron al Secretario General de SADOP y de la CONTEDEC Roberto Baradel (SUTEBA) y Daniel Fariña (FEB).

Una presentación, del autor al lector

Asimismo, el pasado 27 de abril, en el Auditorio Victoria Ocampo, con capacidad para más de 200 personas, el Prof. Ghilini presidió la presentación del libro "Foro Educativo. Educación Ciudadana – Ciudad Educadora", acompañado de Daniel Malcom -Universidad Nacional de San Martín- (UNSAM); Luis Scasso -Planificación y Programas de la Organización de Estados Iberoamericanos- (OEI) y su autor, Jorge R. Seibold S.J. -Centro de Investigación y Acción Social- (CIAS), quien aportó las claves que dieron origen a la gestación del proyecto, que más tarde, derivara en la redacción del libro que allí se presentaba. (Ver nota adjunta del propio autor) El suceso contó con la participación de destacadas figuras del ambiente cultural, sindical e internacional buscó demostrar una vez más el compromiso activo de SADOP y el conjunto del Movimiento Obrero en el calendario cultural metropolitano.

La génesis de un libro

Por Jorge R. Seibold S.J.**

A partir del relato de una experiencia individual iniciada en un viaje al exterior y de los inusitados efectos obtenidos en ella, la nota recapitula en primera persona los breves obstáculos y las conquistas diarias que dieron lugar, dos años más tarde, a la ejecución y posterior redacción del libro que facilitó la construcción de un espacio interdisciplinario donde actores sociales e instituciones aportaron su reflexión, experiencia y valores a fin de encontrar respuestas mancomunadas frente a fenómenos tales como la globalización, el desempleo o la automatización, problemáticas inherentes a cualquier gran metrópoli.

Todo comenzó en julio de 2002 con motivo de un viaje que hiciera a Belo Horizonte en Brasil a fin de participar de un encuentro filosófico latinoamericano. Allí y de un modo muy accidental, al ver un afiche en una cartelera, tomé conocimiento de la realización por esos días de la 1ª Conferencia Internacional de Educación que si mal no recuerdo se hacía cerca de San Pablo y donde se iban a tratar temas sobre Interculturalidad y Ciudadanía, temas que ciertamente me interesan. Al no poder asistir, anoté la dirección electrónica de los organizadores del evento, para luego, desde Buenos Aires, solicitarles alguna documentación sobre lo tratado. Y así fue. Al volver a Buenos Aires en los primeros días de agosto de 2002 les escribo solicitándoles que me envíen algunos de los materiales o comunicaciones presentadas en aquella Conferencia. La respuesta no se hizo esperar. Y he aquí que recibo como único material disponible un trabajo escrito en portugués de Moacir Gadotti, un prestigioso profesor de la Universidad de San Pablo, titulado: "Escuela ciudadana, Ciudad Educadora. Proyectos y prácticas en proceso". Un obsequio totalmente inesperado, que leí inmediatamente. Su lectura me apasionó. Me abrió un panorama para mí desconocido y muy sugerente. Gadotti, en breves pero densas páginas, me presentaba una real posibilidad de incursionar en esta problemática al darme de ella no sólo los antecedentes, sino también los proyectos y las prácticas que se estaban dando tanto en Europa como en América Latina y en Brasil en particular. Así, dicho rápidamente, pude saber que "Escuela ciudadana" y "Ciudad educadora" surgieron como movimientos independientes, pero que luego convergieron en la práctica ya que ambos estaban preocupados por una misma inquietud, a saber, la de formar una ciudadanía cada vez más responsable de su obrar solidario en bien de la comunidad.



Más en particular, la idea de una “Escuela ciudadana” surge en diversos países a finales de los 70 e inicios de los 80 muy ligado a la “educación popular”¹. En Estados Unidos fue su propulsor el educador Myles Horton a través de sus “Citizenships Schools”. En Brasil toma fuerza a finales de los 80 e inicios de los 90. Su alma mater fue el gran pedagogo brasileño Paulo Freire y que así la definía: “La escuela Ciudadana es aquella que se asume como un centro de derechos y de deberes. Lo que la caracteriza es la formación para la ciudadanía... La Escuela Ciudadana es una escuela coherente con la libertad. Es coherente con su discurso formador, liberador... Es una escuela de producción común del saber y de la libertad. Es una escuela que vive la experiencia tensa de la democracia”². Estos grandes principios unidos a otros de tipo pedagógico impulsaron diversos proyectos de escuela ciudadana, que tomaron variadas denominaciones en Brasil, pero todas dotadas de una misma fisonomía, ya que no sólo intentaban democratizar la gestión y el planeamiento participativo, sino también incluían en los currículos nuevas problemáticas que tocaban lo interdisciplinario, lo intercultural y todo lo relativo a transformar las relaciones humanas en un medio social signado por la injusticia y la violencia urbana. Por su lado el movimiento de “Ciudad educadora” nace también por los años 70 muy ligado al concepto de “formación permanente”. La educación no podía reducirse al estrecho marco que le daba la educación formal dada por las instituciones educativas. Ella debía ampliarse para abarcar toda la vida y así se hizo co-extensiva con la que el ciudadano vive en la ciudad. De la “formación permanente” se pasó a la “formación ciudadana”. El problema se hizo más urgente con la emergencia de grandes ciudades con enormes asentamientos humanos, en su mayoría inmigrantes, y con grandes carencias de todo tipo,

que políticas meramente asistencialistas no podían resolver. Surge así la necesidad de generar una nueva ciudadanía, más consciente de sí, de sus derechos y de sus deberes solidarios en relación con el espacio urbano. La expresión “Ciudad educadora” ya aparece en el famoso informe de Edgar Faure preparado para la UNESCO en 1970. Luego su uso se generaliza y es tomado como bandera para liderar modelos de ciudades que llevan en su centro esta perspectiva de formar ciudadanía a través de todas sus instituciones y no solo a partir de sus Escuelas, Institutos y Universidades. Como muy bien lo dice Gadotti: “Una ciudad puede ser considerada como una Ciudad educadora, cuando, más allá de sus funciones tradicionales -económica, social, política y de prestación de servicios- ejerce una nueva función cuyo objetivo es la formación para y por la ciudadanía”³. Aquí se trata de que la ciudad sea “intencionalmente” educadora.

De este modo puede verse cómo convergen estos dos movimientos, el de “Escuela ciudadana” y el de “Ciudad educadora”, sin que sus identidades se disuelvan, para propiciar cada uno, con los elementos que les compete, la formación de una nueva ciudadanía que ocupe y transforme activa y constructivamente el espacio urbano.

Pero volvamos ahora a nuestra historia. El artículo de Gadotti, que me había impactado tanto, hizo que comenzara a retomar con nuevos ímpetus la problemática de la nueva ciudadanía. Ese tema no me era ajeno. Como profesor de Filosofía política era uno de mis preferidos. Además, desde un punto de vista más vivencial y social la problemática era candente, porque los argentinos veníamos de una grave crisis institucional, la de diciembre de 2001, cuando tuvimos cinco presidentes en apenas dos semanas y cuando la gente se movilizó por las calles para pedir que “se vayan todos”. Imágenes que todavía perdu-

ran en mi imaginario y en el de muchos de nosotros... Me pareció que trabajar en esta línea de formar ciudadanía tanto desde una "Escuela ciudadana" como de una "Ciudad educadora" no era tarea vana y que bien valía la pena intentarlo. ¿Pero cómo hacerlo? En el gran Buenos Aires soy representante legal de una escuela de barrio, que aunque pequeña, aspiraba a proporcionar a sus alumnos una educación de calidad verdaderamente integral⁴. Una propuesta era darle en ese proyecto un rol destacado a la formación ciudadana. Pero pronto vi que ese impulso, aunque necesario, era del todo insuficiente como para generar por sí solo un cambio societario. Se me ocurrió otra idea. En el CIAS tenía un grupo de trabajo interesado en todo lo referido a Educación. Era el CRAE, el Centro de Reflexión y Acción Educativa. En una de nuestras reuniones les expuse a mis compañeros el artículo de Gadotti, que ya había comenzado a traducir del portugués al castellano. Tuvo una muy buena acogida y me animaron a que lo publicara en nuestra revista del CIAS. Así lo hice. Salió en octubre de 2002.

La repercusión de este artículo de Gadotti en seguida se hizo sentir. Muchos me llamaron para interesarse en el tema. Allí me di cuenta de que había descubierto algo convocante y que pedía todo nuestro esfuerzo. Lo volvimos a tratar en el CRAE y allí surgió la propuesta. ¿Porqué no hacer un foro educativo aquí mismo en Buenos Aires que tuviera como tema exclusivo "Escuela ciudadana y Ciudad educadora"? Era un verdadero desafío. Pero no dudamos más. De inmediato pusimos manos a la obra. Corría el mes de noviembre de 2002. Ya estábamos casi a fin de año y con el año escolar casi a su término. El tiempo nos apremiaba para hacer algo. ¿Pero por dónde comenzar? Éramos conscientes que solos no podíamos hacerlo. Nos decidimos a invitar a otros para colaborar con nosotros a fin de llevar adelante este desafío. Precisamente, a mediados de diciembre pudimos realizar la primera reunión con diversas personas conocidas nuestras y ligadas al ámbito educativo que aceptaron nuestra convocatoria en el CIAS. Entre los invitados estaban Daniel Di Bártolo del SADOP, Enrique del Percio del Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe (IPLAC), Nestor Borri y Luis Roggi de Nueva Tierra, Ana María Donini del CIAS y otros integrantes del CRAE. Estos fue-

ron los que decidieron en primera instancia embarcarse con nosotros en este proyecto. A partir de allí y a través de una serie de reuniones que se hicieron en el mes de diciembre se llegaron a elaborar los acuerdos básicos que llevarían a la realización del Foro Educativo. Se decidió que el mismo fuera no confesional y abierto a todas las instituciones tanto privadas como públicas, sean del ámbito educativo como de la vida social y cultural. Se hizo un calendario tentativo. Se estimó acertadamente que necesitaríamos unos seis meses para organizar y llevar adelante el Foro, cuya fecha tentativa de apertura fue fijada simbólicamente para el 20 de junio, día de la bandera. Después del receso de enero se comenzaría a trabajar en febrero para obtener el auspicio de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires lo cual nos parecía muy importante lograr. También consideramos fundamental contar con el auspicio de alguna otra Institución ligada a la Cultura que nos permitiera avalar este evento.

No me costó mucho lograr una audiencia con Daniel Filmus, actual Ministro Nacional de Educación, por ese entonces Secretario de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Tuve desde el comienzo su más completo apoyo al proyecto del Foro. Y con ello no sólo nos dio amplias facilidades para comunicarnos con todo el espectro educativo de la Ciudad, sino también nos concedió las instalaciones del Colegio Bernasconi para la realización del Foro. Por ese entonces, además entramos en contacto con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) a quien le solicitamos su respaldo. Pocos días después recibimos el aval de esa prestigiosa Institución, y con su ayuda nos permitió financiar la mayor parte de nuestras actividades.

A comienzos de marzo lanzamos el anuncio del Foro para que cuanto antes alcanzara a todos los ámbitos educativos y de la sociedad civil de Buenos Aires. Gracias a la gráfica Calgaro, editora de nuestro libro, gestamos un excelente material de divulgación del Foro, que permitió en poco tiempo su difusión y su conocimiento.

En otro orden de cosas nos urgía la organización temática del Foro ya que debíamos presentarle a los inscriptos un panorama de lo que el Foro les podía proporcionar. En consecuencia, concebimos que el Foro presentara tres tipos de actividades. Una de

grandes Conferencias para el gran público, otra de Paneles de discusión de especialistas y la última de Talleres destinada a que los inscriptos participaran activamente en ellos, según sus preferencias. Se diseñaron diez talleres con diversas problemáticas. Esto nos significó un gran esfuerzo ya que en muy poco tiempo tuvimos que conseguir a los conferencistas, los panelistas y a los directores de los Talleres. La calidad de las personalidades convocadas y comprometidas para cada una de estas actividades nos aseguraba por anticipado un buen resultado académico.

Los meses de abril y mayo fueron febriles puesto que no sólo nos llegaban las primeras inscripciones, sino también con el correr del tiempo, íbamos tomando conocimiento de proyectos o experiencias que diversos grupos de Instituciones educativas o sociales estaban impulsando y pedían ser presentados en el ámbito que les ofrecía el Foro. Empezábamos a descubrir mucho de lo bueno que se hacía en los más variados ámbitos de la ciudad.

Llegó así la fecha ansiada del 19, 20 y 21 de junio de 2003 en que se abrió el Foro y donde pudo desarrollarse con muy buena participación de invitados e inscriptos la casi totalidad del programa propuesto. No todo fue perfecto ciertamente. Hubo problemáticas que no pudieron ser incluidas. Justamente la participación de la Universidad y de la Enseñanza Superior en la formación de nueva ciudadanía quedó como asignatura pendiente. Del mismo modo, lo que se refiere a las diferentes formas culturales y artísticas que forjan el alma de una ciudad. A pesar de esto y de otras deficiencias que el Foro tuvo, como las que se produjeron en algún taller que no funcionó como todos hubiéramos querido, nos quedó, sin embargo, una grata sensación de que una semillita se había plantado, o mejor, que habíamos descubierto en medio del quehacer cotidiano de una gran ciudad como la nuestra, la existencia de muchas semillitas generadoras de nueva ciudadanía que poníamos en evidencia y que nos comprometían a seguir trabajándolas y cultivándolas para que lleguen a dar pleno fruto.

El libro que hoy presentamos quiere ser un símbolo de esa realidad germinal. Creemos que en esta tierra fértil de una gran ciudad como es Buenos Aires hay todavía mucho que descubrir y mucho que movi-

lizar y trabajar en adelante. La tarea como la presente no será fácil. Quizás, habrá que darle más tiempo a la preparación en orden a movilizar a las instituciones educativas y barriales, que no son fáciles de despertar para asociarlas a una tarea que las saca de sus esquemas habituales. Pero creo que vale la pena intentarlo.

Esa será la tarea de nuevos foros educativos a seguir realizándose tanto en Buenos Aires como en los Partidos del Gran Buenos Aires y porque no, en otras ciudades del interior del país. De hecho, es necesario decirlo, este Foro atrajo la atención y la presencia de no pocas personas que viven en el Gran Buenos Aires y en diversas partes del país.

¡Qué este libro que ahora presentamos nos impulse a llevar adelante nuevos proyectos semejantes y qué la experiencia de la cual aquí dejamos constancia, nos convenza de que es posible hacerlo, cuando se sabe aunar el esfuerzo de una Escuela abierta al espacio ciudadano y de una Ciudad que no quiere olvidar su responsabilidad ciudadana para forjar una ciudadanía solidaria y comprometida con la comunidad! Como dice nuestro lema: Hacemos votos para que con el esfuerzo mancomunado de todos lo podamos finalmente lograr.

(*)*Disertación llevada a cabo en el marco de la 31.ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, celebrada del 18 de abril al 9 de mayo de 2005 en La Rural*

(**) *Director del STROMATA; Director del Centro de reflexión y Acción Educativa (CRAE) del CIAS; Miembro del Consejo de la Revista CIAS (Centro de Investigación y Acción Social); Vicario parroquial de la Vicaría Nuestra Señora de Guadalupe (Villa de Mayo); Representante Legal del Colegio Parroquial Señor de Mailin; Profesor en la Facultad de Filosofía y Teología del Colegio Máximo de San Miguel.*

¹ Cfr. Nuestro trabajo: "Escuela Ciudadana y Ciudad Educadora. Un nuevo Foro educativo para Buenos Aires", Revista CIAS (junio 2003) 199-204.

² M. Gadotti, "Escuela Ciudadana, Ciudad Educadora. Proyectos y prácticas en proceso", Revista CIAS (octubre 2002), 502-503.

³ *Ibid.*, p.507.

⁴ Cfr. Nuestro trabajo: "La calidad integral en educación", Revista CIAS (junio 2000), 205-218.

La historia detrás de un libro y sus implicancias a futuro

Por Luis Scasso*

En el marco de la presentación del libro "Foro Educativo: Escuela Ciudadana y Ciudad Educadora", celebrado en torno a la 31° Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, aquellos ideólogos que acompañaron ese proyecto — expuesto posteriormente en un congreso que abarcó todo un fin de semana— se hicieron presentes, junto a su autor, a fin de brindar las conclusiones y resultados alcanzados a partir de ese evento. Esta nota da cuenta de una de las voces partícipes de ese encuentro, destacando sobre todo la centralidad y concomitancia de la escuela en la formación civil y de la necesidad de una participación ciudadana para la construcción de una escuela abierta a toda la comunidad.

A partir de la celebración del encuentro realizado en la Feria del Libro, quisiera destacar algunos breves comentarios surgidos de la lectura del libro "Foro Educativo: Escuela Ciudadana y Ciudad Educadora." Recorriendo sus páginas, donde se recogen las diversas conferencias, paneles y talleres desarrollados, resulta interesante encontrar cuestiones recurrentes, cuyo abordaje desde diferentes miradas no hace más que destacar preocupaciones comunes.

Centralidad de la educación

En primer término podemos señalar la centralidad de la educación en el proceso de construcción de ciudadanía; ciudadanía que resulta clave para el funcionamiento de las democracias y, aún más, en la posibilidad de construir sociedades más justas y libres.

Ana Donini destaca claramente que la educación no es sólo un derecho humano y una política de Estado insoslayable, sino también un área de intervención estratégica para fortalecer el capital social, construir competencias para el trabajo y para el ejercicio pleno de la nueva ciudadanía.

El tema de las políticas públicas en educación es de particular trascendencia en el desarrollo de una nación, en tanto que no hay ningún aspecto del desarrollo que no se vincule en forma directa o indirecta con el proceso educativo.

Esta vinculación se fortalece aún más en la nueva sociedad que emerge¹, y que algunos autores han

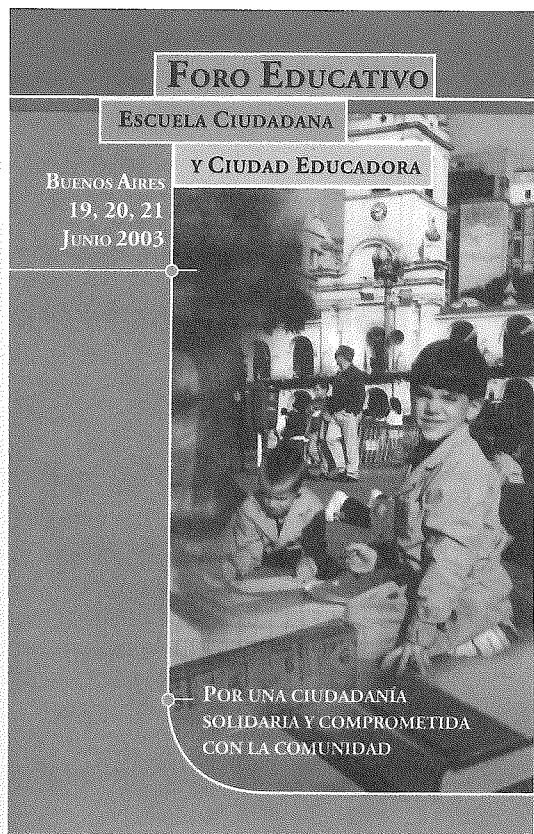
dado en llamar la sociedad de la información y el conocimiento, donde cobra un lugar estratégico la educación.

Si los países de América latina quieren crecer económicamente, en forma sostenida², deben garantizar equidad social y cuidado ambiental. Para ello es crucial incorporar progreso técnico en las actividades productivas, lo cual exige invertir prioritariamente en educación, en ciencia y en tecnología. Crecimiento sin progreso técnico, sin educación, implica seguir apoyando la competitividad en la disminución del salario y/o en la depredación de los recursos naturales.

Por otra parte debe tenerse en cuenta el hecho sobre el que coinciden Francisco Piñón, Roxana Perazza y Alberto Sileoni: la educación por sí sola no puede dar respuesta a la compleja trama de problemáticas que afectan a una sociedad sobre la cual pesa, desde una determinada estructura económica, hasta el proyecto histórico que la erigió como tal.

Dando un paso más, el trabajo de los talleres y panelistas rescata en diversas formas los componentes materiales de la crisis social que exceden lo propio del sistema educativo: la creciente desigualdad social en la distribución de la riqueza, la precarización del trabajo, la descomposición familiar, o el deterioro de la vida social por la polución del hábitat, entre otros.

En este sentido, como señalara Jaureche³ recupe-



rando los conceptos de Costa, la "cultura requiere resolver, al menos en forma paralela, las condiciones de existencia de quien la va a recibir". En una ilustrativa alegoría, se refiere a la índole de médicos que le proponen complejos vitamínicos al que está necesitando un churrasco o a los que dan conferencias de higiene a los santiagueños en lugar de agua corriente; bien señala que con cuarenta grados de temperatura la gente se baña a pálpito y sin necesidad de iniciación cultural.

En otras palabras, la educación no puede resolver por sí sola las cada vez más complejas y deterioradas condiciones de existencia de las personas, en el marco de las cuales se da forma a la ciudadanía. Podemos decir que sólo la educación no garantiza mejoras en la construcción de ciudadanía y calidad democrática, pero también debemos afirmar con toda seguridad que sin educación poco habrá de calidad democrática y aún más, de democracia.

Centralidad de la política, Estado y estrategia colectiva

Otro grupo de recurrencias explícitas e implícitas a lo largo del libro tienen que ver con la centralidad del Estado y de la política en la construcción de alternativas viables para una escuela ciudadana y una ciudad educadora.

Analía Brarda y Silvia Alderoqui, al poner en evidencia la distancia entre el concepto de ciudad educativa y ciudad educadora, introducen la cuestión de la

"intencionalidad", de la identificación de objetivos y la voluntad de conseguirlos, es decir, del ejercicio de la política.

La política como proceso de conducción comunitaria orientada al bien común, es responsable no sólo de la gestión de lo existente y de la creación de las condiciones para el ejercicio del poder, sino también de la determinación de los objetivos de lo posible y sobre todo, de lo deseable.

Esta intencionalidad no puede ser canalizada sólo por el Estado, es necesaria la construcción de "Pactos"⁴ con la participación de todos los sectores de la sociedad; participación que se deriva de la propia complejidad del proceso educativo, donde la responsabilidad y la autoridad tienen que ser compartidas por todos los actores sociales que participan de ella. Este trascender al Estado no implica que podemos prescindir del mismo en la conducción y articulación de estos "Pactos"; los mismos requieren una inserción necesaria en el mosaico social que recompone, articula y orienta un Proyecto de Nación.

La Escuela ciudadana y la ciudad educadora requieren para serlo, en primer lugar, de la definición de un proyecto de país en el cual esa ciudad y esa escuela resignifican su rol. Un proyecto de país requiere, asimismo, de una nueva ciudadanía ya que, como señala el Padre Seibold, "reconstituir la ciudadanía es reconstruir la nación sobre nuevas bases donde se deben incluir ámbitos culturales locales, evitando fracturas y contraposiciones".

Una necesaria visión de conjunto en el marco de un país, no obstaculiza la existencia de ciudades con proyectos –menos lo hace aún en un país federal-. Y si toda identidad supone un proyecto⁵ no puede dejar de apreciarse el hecho que es en esa identidad ciudadana en la que encontramos no sólo los resabios de los proyectos anteriores, sino también las potencias para poner en marcha los nuevos.

Para finalizar quisiera retomar los conceptos que expresara recientemente Francisco Piñón en la apertura del 1º Foro Latinoamericano de Educación: "en contextos de crisis, de deslegitimación, de fractura en la representación, en los que ha primado durante demasiado tiempo una mirada abusivamente economicista, resulta fundamental volver a plantear la primacía de la política, la producción de consensos, la generación de acuerdos, la necesidad de rutinas y culturas políticas para avanzar en procesos de cambio en educación."

(*) *Profesional de Planes y Programas de la OEI Buenos Aires*

¹ Francisco Piñón.

² Juan Carlos Tedesco. Documento base del 1º Foro Latinoamericano de Educación

³ Jaureche, Los profetas del odio y la Yapa.

⁴ Juan Carlos Tedesco, New educational Pact

⁵ Gustavo Cirigliano, Proyecto de Nación y Educación.

El fenómeno migratorio Argentino en las "Historias del Agustino"

Por Gustavo Cirigliano*

En su tercera entrega para esta publicación, la nota intenta aportar una interpretación a la dolorosa e inédita situación que a diario viven miles de familias argentinas que, con una impotencia que atenta contra los propios lazos de unidad, sufren la constante separación de sus seres más entrañables. Frente a este dramático pero real panorama, 'el Agustino' indaga la postura histórica de la Argentina durante los momentos en que, frente a las mismas necesidades del Viejo Continente causadas por la hambruna de la Segunda Guerra, la solidaridad civil y la conducta institucional predominó por sobre cualquier interés de tipo económico. En la actualidad, y a diferencia de la actitud cobijadora que supo demostrar la Argentina, a la forzosa expoliación de las familias debe sumársele, del otro lado del Atlántico, un rechazo y un extrañamiento propio de quienes parecen desconocer su pasado inmediato.

"Un día mi abuelo llegó a mi país
y eran mil descendiendo del barco"

I. Copani: *Ida y Vuelta*, 2002



-¡Qué diferencia! -exclama el Agustino, aunque no sabemos a qué se refiere o referirá en esta reunión. Hoy la Argentina, según dicen, está fuera del mundo. Pero hubo otros tiempos en que el país, esta misma Argentina, estuvo abierta generosamente al mundo, a ese mundo que hoy, 2002, se desentiende de ella y la excluye.

En el Proyecto del '80.

Ese proyecto asumió a conciencia la apertura de su espacio y de sus recursos y convencido garantizó, para miles de inmigrantes, el ingreso y la permanencia pacífica y segura en su territorio a la par de otros derechos y beneficios: la posibilidad de trabajar, la propiedad privada de sus ganancias o la educación gratuita de sus hijos. Por algo se quedaron. El país se abrió a quienes quisieran habitar su suelo, aunque hay que reconocerlo, privilegiaba a los europeos, como expresa el artículo 25 de la Constitución, sorprendentemente en vigencia todavía. -Hace una pausa, que aprovecha Patricio para aclarar- Parece que el tema es la inmigración.

Así fue que entre 1870 y 1930 ingresaron al país unos ocho, quizá diez millones de inmigrantes de los cuales finalmente se quedaron unos seis millones. Las cifras son difíciles de calcular: había inmigrantes que venían casi todos los años para luego regresar a su país con el ahorro de su trabajo,



había quienes no entraban por Buenos Aires y hubo otras variantes, por lo que la cifra puede variar y aun ser superior a lo mencionado. Venían mujeres embarazadas que luego parían en esta tierra. No sé si esos niños eran contabilizados como inmigrantes. La Argentina abierta acogió sin límites a esos millones.

Las cosas no iban bien por Europa. Según F. Levaseur, en 1880 el número de europeos que dejaban su patria, mejor dicho que eran expulsados al no ser contenidos por ella, era de 650 mil por año. Sí, escucharon bien, -repitió el Agustino- por año. Una fantástica expulsión. Eran emigrados porque eran echados. Resulta comprensible entonces que contando únicamente el año 1889 llegaron al Puerto de Buenos Aires 261 mil inmigrantes. Debido a la preferencia del proyecto provenían mayoritariamente de los países europeos, en particular de los latinos. En sólo 18 años, entre 1869 y 1887, la población de la ciudad de Buenos Aires creció en 246.249 habitantes.

Y, observen este dato, cotejándolo con la conducta actual de los europeos: la ciudad de Buenos Aires, en 1887, cobijaba a 433.375 habitantes, de los cuales 138.166 eran italianos, 39.562 españoles, y 20.031 franceses. (Ver los datos en F. Latzina: *Geographie de la Republique Argentine*, Buenos Aires, Félix Lajouane editor, 1890, Pág. 22 y 144) Pero

también había una buena presencia de alemanes (3000), ingleses (4000), austriacos, belgas, suizos... ¿Cómo se comportan hoy esos países con los descendientes de aquellos refugiados?

Hoy los nietos, imaginando que esos países son su familia y los deberían proteger, acuden a donde serán rechazados, deportados y aun encarcelados; elijan el participio que más les guste. ¡Qué diferencia! -quizá no tanta- sorprende Alejandro, sin explicarlo.

En el proyecto de la Justicia Social

La posguerra de 1945 fue otra ocasión en la que Argentina se comprometió y respondió a las necesidades de países europeos que habían perdido la guerra y atravesaban momentos muy difíciles. En la década del '40, abrió su puerto para recibir a miles de víctimas de la guerra y de la posguerra. De este modo, acogió generosamente a rusos, judíos, alemanes, eslavos, además de los tradicionales italianos y españoles. Entre 1947 y 1951 llegaron en número de 90 mil por año, casi medio millón en cinco años. (G. Germani en "Política y Sociedad", Pág. 182) No obstante, la actitud fue más allá de dar acogida. La Argentina ayudó a paliar el hambre de aquellas naciones que hoy no acogen. Voy a tomar como fuente un protagonista de ese tiempo. Escuchen el relato que el Presidente Juan D. Perón efectuaba refiriéndose a los años 1946 y 1947:

"En aquellos años España estaba en cuarentena - como el FMI puso a la Argentina- señaló el Agustino, e Italia salía lentamente de su grave crisis de posguerra. En España ni siquiera había embajadores, porque las naciones vencedoras no querían tener relaciones con el gobierno de Franco. Justamente por esta razón y para demostrar al mundo que la Argentina al margen de toda animosidad estaba animada de un profundo espíritu de solidaridad universal, decidí enviar a Madrid un representante diplomático, regularmente acreditado y, junto con el embajador, mandé numerosos barcos de víveres para aquella población generosa y hambreada..."

"Para Italia eran momentos graves y difíciles. La carestía flagelaba a Europa. La miseria y el hambre atormentaban de manera trágica también a Grecia, a la que en 1946, en nombre del gobierno argentino, regalé medio millón de toneladas de víveres.

Italia atravesó su peor momento de crisis un año después. Un día, en 1947, el embajador Arpesani solicitó entrevistarse conmigo. Me hizo saber que la visita tenía carácter de urgencia; lo recibí inmediatamente en la Casa Rosada. Por su rostro comprendí que estaba preocupado. Me dijo que Italia ya no tenía pan y me mostró un telegrama del Presidente del Consejo.

Agregó verbalmente que su gobierno no disponía de moneda para pagar el grano. 'Presidente, me dijo, solamente usted puede ayudarnos. Su ayuda es necesaria hoy. Mañana sería tarde'. Convoqué inmediatamente a Miguel Miranda y al Consejo Económico del cual Miranda era el presidente. Pregunté cuántos barcos argentinos se encontraban navegando en aquel momento. Me respondieron que eran unos diez, todos cargados de trigo, destinados a otros países con los cuales habíamos estipulado anteriormente contratos bastantes ventajosos.

No perdí tiempo en decidirme. Arpesani esperaba sin atreverse a respirar. Por telegrama ordené a todos los buques invertir la ruta y dirigirse a puertos italianos. El embajador de Italia en aquel momento no acertó a decir una palabra, bajó la cabeza y vi que se pasaba por los ojos el dorso de la mano".

Resulta imposible negar aquella generosidad argentina y tampoco cabe ignorar que en décadas recientes el país acogió a coreanos, chinos, ucranianos y otros provenientes de la ex URSS, en tiempos en que los estados cierran su frontera.

Hoy los nietos, como leprosos, son expulsados, y a los aceptados se los relega a indeseables menesteres para los que resulta ridículo el diploma universitario que llevan. ¿Es que no leímos o no recordamos bien la historia?. Si en 1880 eran las naciones europeas decididamente expulsoras de su propia población, ¿por qué razón habrían de estar abiertos a los postulantes argentinos de las décadas 1990 y 2000?. La hoy "abuela" Europa repite la conducta de "la ma-

dre" Europa, la expulsora de 1880. Tampoco conviene desconocer las dificultades, inconvenientes, rechazos, engaños que enfrenta siempre el inmigrante. No es una fiesta su trance sino duro ajuste y doloroso aprendizaje. Eso también aconteció en la Argentina con nuestros abuelos. Sufrieron. Un sufrimiento poco reconocido, ignorado u olvidado. A veces pienso que las largas filas que, por un apetecido pasaporte, se forman hoy ante las embajadas bajo un sol quemante o una lluvia implacable, no será acaso el equivalente compensador de las penurias que pasaron los que vinieron en la panza de los buques.

"Uno sólo tiene lo que da" o "uno recibe lo que da".

Déjeme extremar un sueño. La solución, estimo, es la de siempre, repetir aquella conducta, dar, ser generoso, ayudar a otros. Recuerden que cuando uno está en depresión, individualmente, una eficaz forma de salir de ella es hacer algo por los demás. Y los argentinos de hoy podemos ayudar y solucionar el hambre interna y el hambre externa. ¿Cómo? Según *Cash*, suplemento económico de "Página/12", la Argentina en 2002 produce 100 millones de toneladas de alimentos básicos que pueden alimentar a 330 millones de personas, o sea, a casi 10 veces su propia población. Esa producción puede cubrir eficazmente el hambre interna y destinar el enorme resto a satisfacer el hambre de otros países.

El hambre no es un instrumento de enriquecimiento. Satisfacer el hambre es un deber. Y más todavía, la Argentina debiera multiplicar los 100 millones por dos y dar de comer a 700 millones. -Me va a disculpar, Agustino, -sostiene Alejandro- pero su enfoque puede pecar de ingenuo cuando cuestiona la actual conducta europea mientras pasa por alto que la Argentina también es expulsora y no sólo de argentinos sino de vecinos latinoamericanos. Usted dijo antes que no contener era expulsar. No sería tanta entonces la diferencia. Y me pregunto: ¿Cuántos aceptarán que la donación y entrega generosa es una vía de solución?

Insisto. Dirán que es un proyecto fantasioso, un sueño irrealizable. Partir de la necesidad verdadera, nuestra hambre, como camino para las otras hambres. Proponerse resolver el problema del hambre latinoamericana recordando el tiempo en que la Argentina daba, el tiempo de la generosidad por sobre el interés meramente individual del maléfico "modelo neoliberal". Pan, amigos, pan. El Brasil de Lula y los países vecinos aguardan nuestro cereal. El antiguo, evangélico y sagrado pan.

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

“Las 40”, un nuevo desafío comunicacional

Experiencias de comunicación en función de los intereses de los trabajadores, sus sindicatos y centrales obreras. Historia del movimiento obrero y las luchas sociales. Cultura y pensamiento nacional. Necesidad de recuperación de la memoria histórica tras treinta años de dictadura y políticas neoliberales. Todos esos temas se tratan y analizan en “Las 40”, emitido de lunes a viernes, de 12 a 14 horas, por Radio Nacional -AM 870-. Con la conducción de Beto Solas, no sólo es un recorrido federal a través de todas las filiales de la emisora, sino también en el programa se piensa que la patria va mucho más allá de los límites geográficos.

La información circula, acompañada de muy buena música, para que los oyentes conozcan las noticias, la realidad social y la historia que no se lee en los manuales de las escuelas. Asimismo, en “Las 40” no se escucha exclusivamente a su conductor, pues muchos compañeros se suman al programa aportando su visión sobre una realidad que no todos los medios de comunicación desean reflejar.

La situación de las provincias nutre de manera fundamental los contenidos de “Las 40”, cuyo nombre alude a las 40 emisoras de Radio Nacional en todo el país. El programa mantiene el valor del derecho al trabajo digno, entiende a la educación dentro de un proyecto nacional, rescata la memoria histórica de nuestro pueblo y apuesta esperanzadamente a la construcción de un país con justicia social, integrado a la Patria Grande latinoamericana. Estas líneas son los criterios que se aplican al momento de seleccionar las noticias.

Fundamentos

“Las 40” es un proyecto de comunicación federal vinculado a todas las emisoras de Radio Nacional; se transmite en vivo a través de las 40 emisoras, cuyos periodistas participan del programa. Llega a todo el

país y también al exterior a través de RAE e Internet. Su opinión está basada en las siguientes concepciones: cultura nacional y latinoamericana, realidad de todas las provincias, celebraciones populares, historia, futuro, trabajo, valores de nuestro país y nuestro continente, encuentro con todas las emisoras y la radio como medio para vincularnos.

Define la noticia como aquello que es relevante para la realidad del país y cree que la comunicación es un camino para reconstruir y afianzar los lazos sociales.

Aspecto Periodístico

Se trabaja sobre información de temas de actualidad, se realizan investigaciones, entrevistas, recitales de música en vivo, espacios de charla con artistas y personas relevantes de nuestro país y nuestro continente que con su hacer construyen nuestra identidad.

Los columnistas abordan temas específicos y se desarrollan secciones para el conocimiento y análisis de nuestra realidad, nuestra historia y nuestros proyectos a futuro como sociedad.

Los periodistas de las diferentes emisoras de Nacional participan del programa con las noticias de sus lugares.

Aspecto Artístico

La música es fundamentalmente nacional y latinoamericana, en todos sus géneros. Se incluyen producciones especiales y segmentos artísticos tales como separadores, aperturas y cierres de secciones que aluden a los valores del programa y aportan dinamismo a la transmisión.

“Las 40”, por “el futuro, la memoria, la cultura y el trabajo”, dicen todos los que hacen el programa. No está nada mal para dos horas de radio.



Por el Dr. Juan Pablo Capón Filas*

Mediante una apoyatura legal tomada de la mismísima Constitución Nacional primero, del milenario Derecho Natural y el Derecho Internacional después, la nota defiende como facultad exclusiva e inalienable de todo ser humano, la concepción y, en definitiva, la vida. Frente a semejante tema controversial, se ponderan asimismo las principales posturas que al respecto fijan tanto la Iglesia Católica como la abundante jurisprudencia existente en la materia.

Análisis Constitucional sobre el aborto

Existe en nuestro país una creciente polémica en torno a la prohibición del aborto. Diversos sectores, tanto político-institucionales como de la sociedad civil promueven una discusión en torno a la legalización del aborto, en el sentido de otorgarle a los progenitores y en especial a la mujer embarazada el "derecho y libertad civil de interrumpir su embarazo".

Se alega que en la actualidad existe por diversos motivos -y en particular por la marginalidad social- un gran número de abortos clandestinos y que los mismos originan un grave daño a la salud de las madres que abortan, por no poder realizarse -por la prohibición legal- la intervención quirúrgico-abortiva en los establecimientos de salud habilitados por la autoridad administrativa competente.

Las consecuencias de esta tesis serían que en un futuro -de legalizarse el aborto- resultaría posible que las mujeres embarazadas concurrieran a clínicas y hospitales a realizarse un aborto y que dicha práctica quirúrgica fuera cubierta como una prestación médica más, por el hospital público dependiente del Estado, por las obras sociales y empresas de medicina prepaga.

Además, de legalizarse el aborto, nada impediría a la autoridad administrativa incluir dicha práctica como una prestación más dentro del Programa Médico Obligatorio -PMO- que deben cubrir las obras sociales sindicales.

La polémica respecto del aborto origina encendidos debates y posturas encontradas, entre los "abortistas" y "no abortistas".

El debate científico-moral-filosófico es "cuándo empieza la vida". Es una temática difícil, ardua, compleja, por cuanto al margen de las cuestiones jurídicas existe un evidente trasfondo moral, vinculado a la esencia misma de la concepción del hombre, de la sociedad, de la libertad humana y, en definitiva, del bien y del mal.

Surge en consecuencia un interrogante jurídico-constitucional actual:

¿La mujer y el hombre son libres para impedir el nacimiento de la persona por nacer, según el sistema constitucional argentino vigente?

La Constitución Nacional, en la reforma de 1994, en su Artículo 75, inciso 23 prohíbe el aborto, por cuanto prioriza la vida de la

persona por nacer, a la que considera en situación de desamparo y en consecuencia, establece que la vida es un valor jurídicamente superior a la mera voluntad de la madre y del padre.

El proyecto social constitucional ordena al Congreso de la Nación "dictar un régimen de seguridad social especial e integral en protección del niño en situación de desamparo, desde el embarazo hasta la finalización del período de enseñanza elemental, y de la madre durante el embarazo y el tiempo de lactancia".

Al mismo tiempo, el Art. 75 inciso 22 de la Constitución Nacional, el cual otorga jerarquía constitucional a los tratados internacionales de derechos humanos, determina que -con rango superior a las leyes y actos administrativos- tenga supremacía el Artículo 6 inciso 1 de la Convención sobre los Derechos del Niño, que establece: "Los estados partes reconocen que todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida".

Lo propio resulta del Pacto de San José de Costa Rica, al consagrar que toda persona tiene derecho a que se respete su vida y su integridad física, psíquica y moral (Artículos 4 y 5 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos).

No dudamos en considerar a la persona por nacer incluida en las tipologías jurídicas de "niño" y "persona", ya que es científicamente irrefutable que el feto, desde el momento mismo de la concepción, tiene todos los atributos humanos, tanto en acto como en potencia.

En consecuencia, en nuestro sistema legal no es jurídicamente posible dictar leyes o actos administrativos (Decretos o Resoluciones Ministeriales) que legalicen o legitimen o justifiquen el aborto, por cuanto por sobre la voluntad de los poderes constituidos prima en todos los casos la Constitución Nacional que tiene superior jerarquía y que tornaría nulos y sin valor todos los actos contrarios a la Constitución (Art. 31 de la Constitución Nacional y precedente "Marbury vs. Madison" (1.803) de la Corte Suprema de Justicia de los Estados Unidos, seguido en el siglo XIX por la Corte Suprema de Justicia de la Nación, en el primer precedente "Municipalidad de la Capital c./ Elortondo" (Fallos 33:194 y muchos otros).

Sólo sería posible legalizar el aborto si existiera una reforma constitucional que expresamente lo permitiera y habilitara como una libertad civil.

El derecho natural por sobre el derecho positivo.

Aún en la muy improbable hipótesis de que el Pueblo de la Nación Argentina otorgara mandato a sus representantes para reformar la Constitución Nacional y establecer el aborto como un derecho de los progenitores a la interrupción voluntaria del embarazo, se presenta la siguiente cuestión:

¿Existe algún orden superior a la Constitución Nacional que determine la invalidez del derecho positivo argentino cuando el mismo no cumplimentara los superiores valores humanos?

La cuestión nos vincula a la polémica respecto a la existencia o inexistencia del "Derecho Natural", que tiene varios milenios de discusión, entre las tesis afirmativas de la existencia de un orden superior a la voluntad humana ("Antígona" de Sófocles) y aquellas positivistas, básicamente vinculadas al Iluminismo, que afirman que la voluntad humana es soberana y que el hombre es libre para establecer todo el contenido material del derecho posi-

tivo, sin más requisito que cumplir las formas establecidas por la Constitución del Estado (Kelsen y la "Teoría Pura del Derecho"). Lejos de resultar una cuestión teórica, el debate tiene consecuencias eminentemente prácticas.

La Corte Suprema de Justicia de los Estados Unidos, en un precedente del siglo XIX, consideró legal la esclavitud, por el solo hecho de haber normas jurídicas que declaraban la existencia de dicho derecho y ser el demandante propiedad -una cosa integrante del patrimonio- de su amo.

Sostenemos que el hombre no es libre para transgredir el orden natural superior que resulta del Derecho Natural, por lo menos al que tiene como contenido que todo ser tiene derecho intrínseco a la vida y que el ser humano por nacer tiene derecho a que se respete su integridad, por cuanto la vida no le ha sido otorgada por su madre y su padre, sino que es un Don superior otorgado como gracia por El Creador.

El "Catecismo de la Iglesia Católica" (párrafo 2270 y ss) sostiene que "la vida humana debe ser respetada y protegida de manera absoluta desde el momento de la concepción. Desde el primer momento de su existencia, el ser humano debe ver reconocidos sus derechos de persona, entre los cuales está el derecho inviolable de todo ser inocente a la vida", basando dicha argumentación en el propio texto de las Sagradas Escrituras que dicen: "Antes de haberte formado yo en el seno materno, te conocía, y antes que nacieses te tenía consagrado" (Jr 1,5; cf. Jb 10,8-12; Sal 22, 10-11); "No matarás el embrión mediante el aborto, no darás muerte al recién nacido" (Didaje, 2,2; Bernabé, ep. 19,5; Epístola a Diogneto, 5, 5; Tertuliano, apol.9).

El extraordinario Papa Juan Pablo II, en una de sus últimas publicaciones, "Memoria e Identidad", recuerda los crímenes de los Nazis afirmando que "basta recordar estos hechos de tiempos recientes para darse cuenta con claridad de cómo la ley establecida por el hombre tiene sus propios límites que no puede violar. Son los límites marcados por la ley natural, mediante la cual Dios mismo protege los bienes fundamentales del hombre".

El recordado Papa sostiene que desde esta perspectiva se pueden cuestionar algunas decisiones legislativas tomadas por los parlamentos de los actuales regímenes democráticos y que "lo primero que salta a la vista son las leyes abortistas. Cuando un parlamento legaliza la interrupción del embarazo, aceptando la supresión de un niño en el seno de la madre, comete una grave injuria para con un ser humano inocente y, además, sin capacidad alguna de autodefensa. Los parlamentos que aprueban y promulgan semejantes leyes han de ser conscientes de que se extralimitan en sus competencias y se ponen en patente contradicción con la ley de Dios y con la Ley natural" (Juan Pablo II, Memoria e Identidad, Planeta, p. 166/167).

En consecuencia, concluimos que en el improbable supuesto que el poder constituido o el poder constituyente legalizaran o legitimaran o toleraran o justificaran el aborto como libertad civil de los progenitores, dicho acto sería nulo por resultar contrario al Derecho Natural y al Derecho Internacional de los Derechos Humanos, ambos de superior jerarquía al derecho positivo argentino.

(*) *Asesor legal del SADOP*

Últimas imágenes del 2004

Por Fabián Otero*

A casi medio año de la mayor tragedia no natural que haya sufrido la Argentina, Cromañón continúa siendo una sombra imborrable del inconsciente colectivo. Por acción u omisión, una compleja cadena de irresponsabilidades, asoció de forma perversa, desidia con complicidad, para dar lugar a la más importante herida generacional que haya sufrido toda una prole. Visibles algunas, subterráneas las demás, las consecuencias del desastre, su contención y tratamiento, atañen directamente a todos los trabajadores de la educación nacional. Ya que deberán brindar un marco apropiado generando dentro del espacio áulico las condiciones necesarias para lograr, una vez más, que los alumnos puedan exteriorizar sus impresiones y sentimientos frente a la sordidez del dolor por los que ya no están.

Jóvenes y adolescentes corriendo. Caras ennegrecidas. Ambulancias, policías y bomberos. Llantos, gritos. Chicos que pedían los micrófonos para explicarles a sus padres que estaban bien. Unos llevando a otros. Adultos deambulando en medio del horror tras la búsqueda de aquel o aquella que esa misma noche salió de su casa con un cotidiano "hasta mañana". Encuentros y desencuentros. Ruptura de lo habitual. Lo extraordinario que nos devuelve la cara del horror y nos aleja del calor y de los festejos del fin de año.

Como docentes siempre nos han conmovido el dolor y la muerte de niños, niñas y adolescentes. Creemos que la humanidad toda siente horror frente a estas situaciones que conllevan la ruptura con el futuro, el corte entre el presente y lo que será.

La búsqueda desesperada en listas para saber si algún alumno o alumna había estado en el recital. La espera del inicio de clases para poder hablar con nuestros alum-

nos y con nuestros colegas, narrar lo que pasó, lo que se siente, lo que se piensa. La fatal pregunta sobre "podría haber sido mi hijo/a". En el mientras tanto, nos van surgiendo las siguientes reflexiones sobre lo acontecido en "República de Cromañón":

- Nos mostró la existencia de un tejido solidario entre los jóvenes y adolescentes. Los actos heroicos de arriesgar la vida para salvar la de los demás. Los muchachos y las chicas colaborando en el traslado de los cuerpos inmóviles, inertes. Los jóvenes voluntarios establecidos en el mismo lugar de la tragedia, en los hospitales, al lado de las víctimas y de sus familias. Los amigos y amigas.

- Se nos hicieron evidentes las formas de consumir el tiempo libre de las nuevas generaciones. Estos circuitos "privados" del colectivo etario emergieron trágicamente a la superficie del espacio público, se expusieron a la vista de todos. En este caso, el circuito hace referencia a la música, a las

adhesiones a determinados grupos musicales de rock. Adhesiones que implican una estética particular, un juego de identificaciones, de lealtades y de códigos comunes entre aquellos y aquellas que se reconocen hermanados en el mismo sentimiento, en la misma pasión musical.

- Por último, nos instaló la preocupación por el cuidado de uno mismo y de los demás. Consideramos que esta preocupación presenta dos dimensiones, a modo de dos caras complementarias:

1. La capacidad de ser consciente de las repercusiones sociales que rodean las acciones individuales.
2. El cuidado del mundo adulto sobre el mundo de la infancia y la juventud.

La primera dimensión presenta un auténtico desafío educativo para las escuelas y las familias. Trabajo formativo desde la cotidianidad de la casa y del barrio (o de otras instituciones socializadoras sus-



titutas de las mismas) y desde el currículo real.

La segunda dimensión nos sumerge en una perspectiva ético-política. Y aquí irrumpen más preguntas que certezas. Preguntas que ameritan respuestas, aunque sean provisorias.

- ¿Cuál es la función del estado con respecto al tiempo libre, a la recreación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes? ¿Qué políticas se implementan desde las distintas jurisdicciones o se sigue pensando que la escuela por sí sola debe resolver todos los problemas que acontecen alrededor de la vida de estas nuevas generaciones? ¿Qué controles estatales existen en los circuitos de diversión por el que transitan niños y adolescentes en nuestro país? Lamentablemente, asistimos a una consecuencia de las políticas de la década del '90: la crítica al modelo de estado de bienestar unida a la existencia de un capitalismo salvaje que busca lucrar a cualquier costo y que ha transfor-

mado a los ciudadanos en meros consumidores. No podemos dejar de conocer el lugar estratégico que ocupan la infancia y la adolescencia en la instalación de necesidades superficiales y creadas para el consumo; pensemos simplemente en el negocio que rodea a los viajes de egresados/as en todo el país.

- ¿Cuál es el conocimiento verdadero que tiene el mundo adulto (padres y familiares) sobre los circuitos por los que transitan sus hijos/as? ¿Cuáles son los niveles de diálogo sobre estas y otras cuestiones desde el lugar de la preocupación, del cuidado y no del mero control?

- ¿Cuál es el diálogo intercultural entre la escuela secundaria – Polimodal- con la cultura adolescente y juvenil?, ¿Qué pasa con la niñez y la estructura institucional de la Educación General Básica?, ¿Qué estrategias de capacitación recibe el sector docente para establecer estos puentes con las nuevas generaciones?.

- Por otro lado, seguramente las nuevas generaciones también tendrán preguntas para hacernos desde esta dimensión ético-política para el mundo adulto: ¿Por qué el dolor queda subsumido en medio de pujas políticas? ¿Por qué hoy todo es controlable? ¿Y antes, qué pasaba?, ¿Vivíamos en la ilegalidad y en la inseguridad permanentes?.

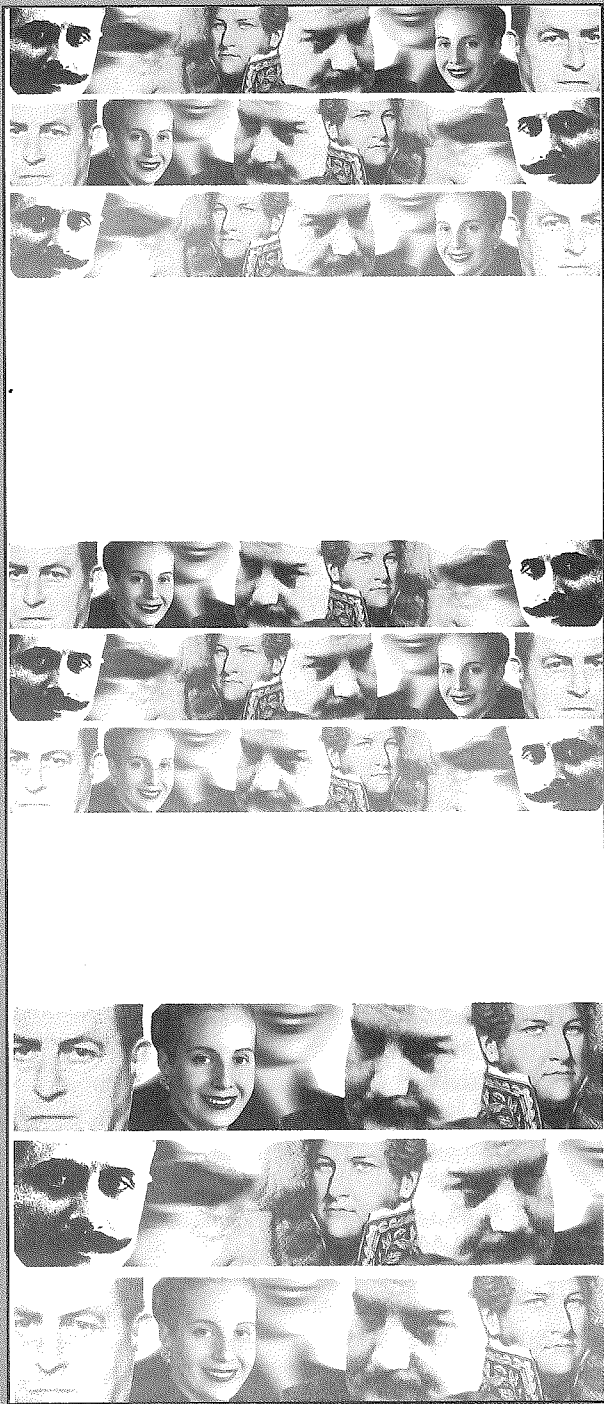
En Paraguay, el año pasado, un centro comercial se incendió y el dueño ordenaría cerrar las puertas para que la gente no huyera con la mercadería sin pagar. Un sacerdote católico, vecino del lugar, propone levantar allí un monumento, pero no a las víctimas sino a la memoria de los estragos que provoca el ansia de tener dentro al neoliberalismo que azota Latinoamérica. ¿Qué monumento levantaremos nosotros?.

**Director del INCAPE*

FORJA, la lucha que continúa

Erigida como una nueva versión del ideario revolucionario que en su momento definió la política yrigoyenista, la FORJA surgía, hace 70 años, como una solución radical (por el origen político de sus artífices y por la profundidad de sus proclamas) a los problemas argentinos. En diametral oposición al conservadurismo del gobierno de Marcelo Torcuato de Alvear (1922-1928), prólogo previsible a la llamada "Década Infame", la FORJA se constituyó como expresión de jóvenes políticos e intelectuales en un intento por denunciar las primeras formas visibles de dependencia que sufría la Argentina.

Las dos notas que a continuación se presentan a modo de recordatorio pretenden resaltar las prominentes figuras que agrupó FORJA, sobre todo la intelectualidad de Scalabrini Ortiz y la mirada nacional y popular de Arturo Jauretche, así como también el espíritu y los principios que, de forma indeleble, guiaron tanto a FORJA como a generaciones posteriores. Tan influyente fue su predicamento que el propio peronismo —que desdibujó a la propia FORJA a partir del memorable 17 de Octubre— debe reconocer esta expresión como uno de los tantos antecedentes que lo precedieron y le dieron vida. Una expresión que estaba ya al abrigo de la historia, custodiada por una generación de jóvenes que intentaron salvar al país desde un sótano de la Avenida Corrientes.



Hace 70 años

Por Gerardo Alzamora*

Hace 70 años en un sótano de la calle Corrientes al 1778, Corrientes casi esquina Callao, se reunieron un 29 de Junio de 1935 jóvenes radicales con el fin de constituir una agrupación que apuntara a restituir el sentido histórico del radicalismo. Eran un grupo de Yrigoyenistas consecuentes entre los cuales se destacaron Arturo Jauretche; Homero Nicolás Mancione -Manzi-; Manuel Ortiz Pereyra; Luis Dellepiane; Amable Gutiérrez Diez; Juan Luis Alvarado y Gabriel del Mazo. Sin incorporarse a la agrupación, Raúl Scalabrini Ortiz se constituirá en la usina ideológica del nuevo grupo.

Le dieron por nombre FORJA, Fuerza de Orientación Radical para la Joven Argentina, pensada por Don Arturo Jauretche, inspirado en la frase de Yrigoyen: "todo taller de forja parece un mundo que se derrumba".

Empeñados en "una campaña de recuperación nacional", su manifiesto constitutivo quedaba definido con su frase inicial: "Somos una Argentina colonial, queremos ser una Argentina libre..." y sus advocaciones finales: "por el radicalismo a la soberanía popular, por la soberanía popular a la soberanía nacional, por la soberanía nacional a la emancipación del Pueblo Argentino".

FORJA fue una clara expresión de elementos provenientes de la clase media ante el vaciamiento del radicalismo y la destrucción de la Nación. Constituyeron un movimiento intelectual que apuntaba a la formación de una auténtica conciencia nacional, a partir de una definida postura política: "recuperar el Partido Radical como expresión de lo popular, contra la penetración imperialista".

Los rasgos de identidad que caracterizaron el movimiento fueron:

- Un retorno a la doctrina nacionalista, aunque vacilante para Yrigoyen, filiada, en el orden de las conexiones históricas, a las antiguas tradiciones federalistas anteriores a 1852.

- Retomar en sus contenidos originarios los postulados ideológicos de la Reforma del 18.

- Su pensamiento no muestra influencia europea, es enteramente argentino por su enraizamiento con el doctrinarismo de Yrigoyen y el pensamiento hispanoamericano. Influenciados por Manuel Ugarte y Raúl

Haya de la Torre y el aprismo peruano.

- Sostiene la tesis de la revolución hispanoamericana y argentina asentada en las masas populares.

- Se constituye en un movimiento ideológico de la clase media universitaria de Buenos Aires, en sus capas menos acomodadas.

- En su posición antiimperialista enfrentará tanto a Gran Bretaña como a EEUU.

FORJA desarrolló una labor basada en la denuncia de la penetración foránea, la corrupción del sistema político argentino y la reivindicación de los valores históricos federales. Tarea llevada adelante, en su lucha interna dentro de la Unión Cívica Radical, en las tribunas callejeras con acción proselitista, áspera e interpellante de los poderosos y a través de libros, volantes y consignas callejeras.

Los forjistas denunciaron los fraudes y negociados de la Década Infame, en volantes, afiches, cuadernos y discursos callejeros marcando a fuego, la sumisión de la Argentina al imperialismo británico.

Sus consignas gráficas y directas forjaron, poco a poco, una conciencia antiimperialista: escribirán en paredones con carbón "Patria, Pan y Poder al Pueblo".

En sus volantes dirá este grupo de jóvenes argentinos "denunciamos al electoralismo radical, denunciamos al fascismo criollo, denunciamos a los titulados demócratas ". Así crece en plena década de sometimiento y preponderancia extranjera, un auténtico pensamiento antiimperialista.

Por lo tanto, FORJA es la estrella que hoy debe mirar la intelectualidad argentina para poder discernir entre su destino nacional o su cristalización como inteligencia.

No nos olvidamos de FORJA porque hay hombres del campo nacional que han mantenido vivo su pensamiento como Manuel Scenna, José María Rosa, Juan José Hernández Arregui y un verdadero rastreador del ideario forjista, Norberto Galasso. De todos ellos, no nos olvidamos.

*Secretaría de Educación y Prensa SADOP
Columnista del Programa Radial 'Las 40'
(RNA -AM 870- Todos los días de 12 a 14 hrs.)*

Si la cuerda se sigue tensando hay que resistir

Por Dr. José Luis Di Lorenzo*

En una verdadera retrospectiva histórico-económica que intenta rastrear los antecedentes que en los últimos veinte años precipitaron la crisis económica actual, el artículo desmitifica a los organismos internacionales de crédito. Ya que, casi de forma compulsiva, ejercen sobre la economía nacional una perversa estrategia de pinzas, obligando a sus acreedores a agonizar, pero sin romper nunca las relaciones bilaterales que supongan una subsistencia fraudulenta de su deuda. Este juego, sin embargo, comenzó a ser develado a partir del derrumbe institucional sufrido a finales de 2001; desde esa coyuntura bisagra, la opinión pública reconoce con mayor claridad los efectos implícitos en la opción por un modelo que continúe con la especulación u otro que bregue por el desarrollo nacional sostenido.

Si hay algo a lo que no está dispuesta la usura internacional es a estrangular a los acreedores hasta sepultarlos. Ocurre como en entre-casa. Ningún prestamista desea la muerte a quienes tiene como clientes privilegiados. En la geopolítica internacional, ser acreedor supone una estrategia definida desde la dependencia, que parte del centro a la periferia. Se tensa la cuerda —como hasta ahora con la Argentina— pero sin que se clausuren las válvulas de la subsistencia, porque hay una simbiosis acreedor-deudor que recuerda el síndrome de Estocolmo.

Algún día habrá que dejar de responder a las provocaciones de los organismos multilaterales de crédito, porque de uno y otro lado se sabe que el tema es más profundo que una simple deuda, aunque no faltan los comunicadores sociales emparentados con el no-país que consideran poco serio —un eufemismo que pretende ser diplomático— no pagarle a los fondos buitres. Dicen que no vendrán las inversiones, aunque las transnacionales no desechan mercados emergentes, sobre todo en una Europa en que todo está cayendo más allá de las exteriorizaciones mediáticas por la vetustez.

La deuda externa argentina fue contraída por un Gobierno usurpador y con la condición de imponer autoritariamente el modelo global de concentración y exclusión. Se nos ofrecieron inicialmente bajas tasas de interés —con la tasa Libor en depósitos a tres meses en el mercado de Londres— pero nadie podía imaginar que al poco tiempo unilateralmente, Estados Unidos triplicaría esas tasas. Además, gracias a José Alfredo Martínez de Hoz, quien sostenía que era lo mismo producir caramelos que acero, la Argentina prefirió la fiesta del despilfarro, a diferencia de Brasil que optó por la consolidación industrial. La cesación de pagos de México, en 1982, volvió a incrementar bruscamente los intereses, imponiéndonos pagar, mediante la renovación de créditos que así engrosaban la deuda, logrando, al mismo tiempo, que los Estados latinoamericanos se



hicieran cargo de las deudas privadas.

Por una puerta ingresaban dólares, por la otra se fugaban capitales (autopréstamos) a tal punto que de haberse impedido, ya en 1985 se hubiera cancelado la deuda original. En 1991 la banca transnacional logra consolidar y blanquear la deuda vieja convirtiéndola en bonos, librándose así de los riesgos de cobro que ya advertían. No quedan dudas que estamos frente a una deuda ilegítima y anulable —no hay que olvidarlo— cuyo aumento excesivo de las tasas de interés contravino el Derecho Internacional Público, violando los principios que reprimen la usura, el abuso del derecho, el excesivo sobreprecio que resultó de las prestaciones, el enriquecimiento ilícito y la corresponsabilidad de los acreedores.

Más allá de planteos ético-jurídicos que quedarán para la historiografía *dikelógica*, lo objetivamente cierto es que los argentinos no podemos afrontar la deuda en su actual magnitud contable. Es en este contexto y frente a un mundo asimétrico, que el Presidente Néstor Kirchner, hizo un esfuerzo valorable para posicionar una imagen de país distinto, con credibilidad interna para apuntalar la seriedad en el exterior sobre algunos ejes que aparecen como inmodificables. Pero sobre todo con seriedad, que dista mucho de ser asimilado tanto por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, como por algunos países del mundo industrializado.

Aun cuando muchos no quieran advertirlo hay un éxito en la primera etapa, porque se logró quitarle el paraguas de protección al sector posible. Sin embargo, no es nada fácil negociar con tahúres ya que tienen la ventaja del poder real y encima cuentan con sus gerentes consulares en el país, quienes son los que se han venido beneficiando de cuanta trapisonada les permitió concretar la impunidad de una política vaciada de contenidos éticos. Son los que invocan la necesidad de mostrar “un país que cumple con sus compromisos”, advirtiéndonos del peligro del “aislamiento internacional”; los que apoyan que la Argenti-

na “negocie de buena fe”; son los mismos que hablaban de “capacitar a los jueces porque no entendían de economía” cuando le concedían el derecho al reajuste de su haber al jubilado; los que culpaban a los abogados por la “industria del juicio” si defendían derechos sociales. Estos mismos que se rasgan las vestiduras en defensa de la soberanía, frente al intento de jueces externos de juzgar a genocidas, pero que mantienen sepulcral silencio frente a la real industria del juicio a manos de los brookers -jurídicos internacionales- y aceptan y comparten como debida, la renuncia a la inmunidad respecto de los bienes del Estado, así como la delegación de la competencia territorial para que ejerza “su derecho” la extranjería.

Nuestra sociedad civil parece que recién está empezando a entender que no hay demasiada seriedad ni en los organismos multilaterales de financiamiento externo, ni en el mercado globalizado carente de escrúpulos, ni mucho menos en sus personeros locales.

En el Manual de Zonceras Argentinas, Arturo Jauretche decía: «El más alto título para un Presidente de la República es ser para su pueblo un buen padre de familia, y es al padre de familia a quien nuestro código civil atribuye el beneficio de competencia. Este consiste en el privilegio que permite al padre de familia sustraer a las exigencias de los acreedores lo imprescindible para remediar el hambre y la sed de los suyos».

El modelo neoliberal y sus voceros, al igual que la familia del padrino, nos dice que hay que mirar para delante para que no se averigüe el origen de sus bienes y riquezas. Sin embargo, no hay futuro si no aprendemos de la historia, no hay destino para un pueblo carente de memoria.

(*) *Presidente del Instituto para el Modelo Argentino (IMA)*
 jdilorenzo@sitioima.com.ar
 www.sitioima.com.ar

El IMA, el ISO y un nuevo modelo para una nueva Argentina

Los argentinos todavía vivimos en los fragmentos de una Nación. Aún nuestra democracia no ha encontrado los caminos para desandar la destrucción progresiva que es consecuencia del modelo que estableció las reglas de juego de lo económicamente correcto y que nos ha llevado a la ruina de la vida nacional en el transcurso de las últimas décadas.

Instituto para el Modelo Argentino, una visión estratégica de construcción

Un modelo que nos colocó como un barco a la deriva en el océano crispado de la globalización. En ese contexto no pudimos contar con la brújula de un proyecto nacional, que pudiera plasmarse en un modelo de país independiente, capaz de poner en marcha el despliegue de un potencial que, en la confusión, siempre apareció como inadvertido con el costo pagado en vidas humanas.

Hasta ahora nos definió como no somos, porque no acertamos a determinar lo que en realidad queremos ser. Pero hoy la re-configuración de una verdadera identidad

nacional, se constituye en un reto indispensable al que deberemos enfrentarnos en los próximos tiempos. Echando mano de nuestra imaginación colectiva, así como de todos los recursos conceptuales y las herramientas teóricas que nos sirvan para evaluar la sustentabilidad —que es decir, viabilidad política, social y económica— de una Argentina que es preciso reinventar.

Esta es una parte del hilo conductor que dio origen al Instituto para el Modelo Argentino cuyas actividades comenzamos a formalizar hacia finales de 2001. Hoy puede ser el último día de toda una historia de desencuentros y enfrentamientos. Y también el primer día de un futuro mejor para todos los argentinos de buena voluntad, dispuestos a poner su esfuerzo en la construcción de un nuevo país con vocación de grandeza.

Instituto Superior Octubre, capacitación para el desarrollo

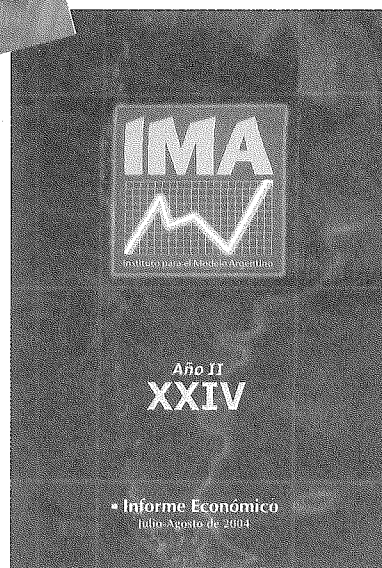
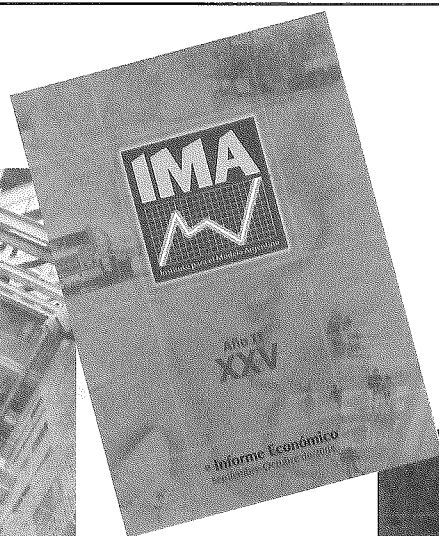
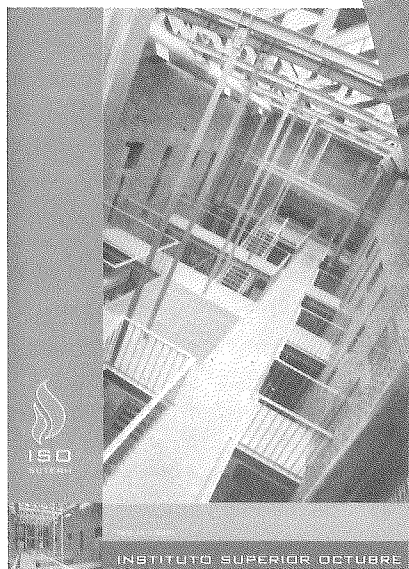
El Instituto Superior Octubre se instala en el ámbito de la Educa-

ción Terciaria durante el ciclo lectivo del año 2002, con carreras novedosas y en franca expansión, en la búsqueda de satisfacer las crecientes exigencias del ámbito laboral en nuestra sociedad.

Cuenta con el auspicio de la Fundación Octubre y depende de la Dirección General de Enseñanza Privada del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para la oficialización de sus carreras y títulos.

Diseñadas de manera específica para vincular efectivamente el espacio de la educación y el trabajo, los alumnos cuentan además con un edificio educativo modelo y un anexo, ambos ubicados en la Ciudad Autónoma, con aulas y laboratorios especialmente equipados para la capacitación de los alumnos en un mundo altamente complejo y cambiante.

El personal docente ha sido cuidadosamente seleccionado para acompañar a los estudiantes en el desarrollo y la adquisición de los conocimientos, con la visión de formar profesionales con capacitación integral, basada en valores éticos y sociales.



Una de las fortalezas principales de esta iniciativa está dada por la enorme experiencia acumulada en el área educativa por la Fundación Octubre y el Sindicato Único de Trabajadores de Edificios de Renta y Horizontal (SUTERH); la misma se desarrolló en los niveles primario y secundario para adultos, terciario y formación profesional durante los últimos diez años. Los convenios firmados con universidades nacionales (Universidad Tecnológica Nacional, Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Universidad Católica de Salta) garantizan la actualización permanente de los conocimientos impartidos por el Instituto Octubre y además posibilitan el acceso a licenciaturas universitarias por parte de nuestros egresados. Los diversos acuerdos con empresas de la producción y servicios, permiten recibir la correspondiente actualización tecnológica, además de verificar puntualmente las demandas del mercado laboral en beneficio de sus alumnos. Un adecuado sistema de pasantías facilita el desarrollo de las dis-

tintas carreras, brindándoles a los estudiantes la posibilidad de tener sus primeras experiencias laborales, al mismo tiempo que permite ajustar permanentemente los programas de estudio de acuerdo a las demandas concretas del mercado laboral. Una matriculación adecuada en cantidad, con comisiones reducidas, permite un seguimiento personalizado del proceso de enseñanza-aprendizaje, y garantiza la calidad del servicio educativo y coloca al alumno como el actor principal de este emprendimiento en su relación con los docentes a partir del conocimiento. La conducción educativa de la Institución orientará a los futuros egresados en un profundo compromiso solidario con las necesidades de la comunidad en su conjunto; es decir, el alto perfil profesional implica una irrenunciable responsabilidad con la sociedad de la que formamos parte activamente y ayudamos a construir de manera cotidiana con nuestra participación.

APUNTES BIBLIOGRÁFICOS

Colección "Saberes claves para educadores"

Poggi, Margarita; Carli, Sandra; Lezcano, Alicia; Karol, Mariana; Amuchástegui, Martha y otros. Dirigida por Graciela Frigerio. Año 2002, Editorial Santillana.

Esta colección se presenta como un material necesario para repensar las propuestas pedagógicas de docentes de grado y permanentes. Dicha necesidad se fundamenta en las siguientes consideraciones: Por los marcos teóricos trabajados en los distintos textos que componen la colección. Marcos teóricos que salen del campo educativo estrictamente y lo enriquecen desde otros marcos. Además, re-instalan el campo pedagógico eclipsado por otras disciplinas en diferentes momentos históricos (la Psicología, la Sociología, por ejemplo).

Por la diversidad temática que ayuda a comprender la complejidad del campo formativo y, en especial, de la enseñanza.

Algunos textos de la colección son:

Antelo, E. (1999); *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Material que invita a repensar las preguntas centrales del campo pedagógico: ¿Qué hacemos quienes enseñamos, cuando enseñamos? Presenta el estudio sistemático de la pedagogía, la motivación y el aprender. En los propios términos del autor: "*plantear problemas, problematizar los lugares comunes del oficio de enseñar, interrogar aquello que aparece como no pudiendo ser de otro modo... ofrecer no sólo esos problemas, sino el terreno y las herramientas con los que se diseñan*" (13). Su propuesta se enriquece con la incorporación de una serie de actividades que invitan a la reflexión de docentes expertos y novatos.

Terigi, F. (1999); *Currículo. Itinerarios para aprehender un territorio*. La autora, actualmente funcionaria de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, nos presenta una síntesis importante de la problemática curricular: conceptos y concepciones, los procesos de escolarización del saber y la "*especificación curricular*". Para cerrar con un análisis de las políticas curriculares (con especial referencia a la realidad educativa nacional y la del Reino Unido), su relación con las instituciones

escolares y el trabajo docente y su formación.



Almandoz, M. R. (2000); *Sistema educativo argentino. Escenarios y políticas*.

Poggi, M. (2002); *Instituciones y trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*. A partir de su experiencia, sus lecturas y la voz de diversos autores, este texto nos invita a preguntarnos

por las instituciones y las formas escolares. También plantea que examinemos *la desnaturalización del nuevo sentido común sobre la educación y el lugar de la institución escolar en los procesos de reforma*. Pasando por el análisis de la organización de espacios y tiempos, de la evaluación en el aula y el conocimiento de los docentes. Texto ideal para leer en forma conjunta con el de Flavia Terigi, dado que comparten experiencias y autores comunes.

La colección incorpora diversas compilaciones muy interesantes:



Carli, S. (1999); *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. El capítulo perteneciente a Sandra Carli nos estimula a modificar las concepciones de la infancia y a asumirlas como una construcción social e histórica. Desde este último lugar, la autora recorre las imágenes de la infancia desde la modernidad hasta nuestros días.

"La construcción social de la infancia moderna se relaciona no sólo con las transformaciones de la familia sino con la emergencia de la escolaridad(23)". "La escuela favoreció la constitución de una cultura pública que incurrió generacionalmente en la ruptura de la sociedad patriarcal, en la lucha por un horizonte de ciudadanía democrática y en la posibilidad de construir una sociedad integrada desde el punto de vista cultural. Los niños se inscribieron, a través de la escuela, en un orden público (24)". Con este presupuesto,

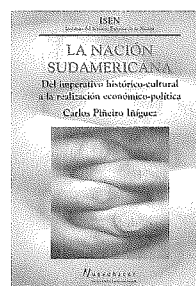
analiza el cuestionamiento hacia la escuela de la década del '50 y los movimientos que se articulan alrededor de las posiciones antagónicas de permisividad y represión. En el Segundo Capítulo, Alicia Lezcano realiza un abordaje sociológico sobre los procesos de socialización; desde esta perspectiva, desarrolla los aportes del estructural funcionalismo de T. Parsons, la perspectiva marxista y las contribuciones provenientes de la teoría crítica. Mariana Karol, desde la óptica del psicoanálisis, desarrolla el tema de la constitución subjetiva del niño; en esta dirección revisa las funciones maternas, paternas y la de las escuelas y docentes en esta construcción de la subjetividad. El texto se cierra con un aporte de M. Amuchástegui sobre los rituales escolares; es así como se analizan los "actos patrióticos", el inicio de la jornada escolar diaria y el impacto de los cambios sociales y culturales sobre la escuela.

Gvirtz, S. (2000); *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Convoca a una cantidad de autores/as agrupados en los siguientes tópicos:

- Disciplina, normas y rituales en la escuela. Un aporte lo realiza A. Furlán sobre las cuestiones de disciplina y se encuentran otros dos aportes que giran alrededor de los actos escolares y los rituales como el de "pedir permiso".
- Vestuarios y cuerpos. Encontramos un artículo muy interesante de Inés Dussel sobre el guardapolvo/uniforme en nuestro país y en el contexto de la década de los '90 en los Estados Unidos. El otro artículo de A. Aisenstein gira alrededor de la presencia o ausencia del cuerpo en la escuela desde la modernidad a nuestros días.
- Los modos de narrar. Un aporte central lo constituye el estudio de la compiladora sobre los cuadernos de clases como dispositivos escolares; se analiza la estructura de los mismos, constituida por: tiempo, actividad y disciplina (181); pasando por la historicidad de los mismos.
- El espacio y el saber. Un artículo trabaja sobre el espacio en la escuela y lo liga a la alfabetización y al currículo. El otro artículo (de M. Palamidessi) trata de la problemática sobre el currículo a partir de cuatro ejes: el cuerpo, el gesto y la actividad; el lenguaje; el ambiente y la identidad; concluyendo con un inteligente y prospectivo epílogo (238).

Gentili, P. (2000); *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica para la libertad*.

Fabián Otero
Director del INCAPE



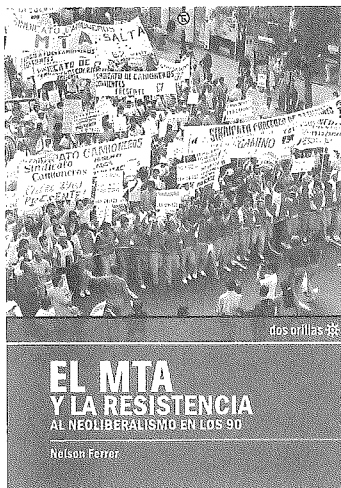
La Nación Sudamericana
Del imperativo histórico-cultural
a la realización económico-política

Piñero Iñiguez, Carlos
Año 2004

Editorial Nuevo hacer. Grupo Editorial Latinoamericano.

Con la presentación del Ministro de Relaciones Exteriores, Rafael A. Bielsa, y el prólogo del Presidente de la Comisión de Representantes del MERCOSUR, Eduardo Duhalde, la obra recapitula de forma preclara, los intentos fallidos y alcanzados en los distintos momentos de la joven historia de esta parte del continente para alcanzar posibles integraciones regionales. Recorriendo las páginas de este ejemplar, el lector podrá abreviar en dos conclusiones, ambas correlativas pero polares desde su perspectiva histórica. La primera hablará sobre las incontables posibilidades de unión que los estados sudamericanos tuvieron para lograr el sueño de una emancipación continental y de los subsecuentes fracasos y frustraciones que acarrearón la caída de esos proyectos, algunos soterrados por falta de voluntad, otros por negligencia de las autoridades que debían impulsarlo, todos por una escasa visión estratégica de futuro. La segunda de las conclusiones redundará en la contraparte que cualquier proyecto de integración puede conllevar: la necesidad de que, desunidos, los pueblos serán débiles, pasibles de ser más y mejor dominados. A partir de esta máxima, las correspondientes burguesías locales son señaladas como principales cómplices y propulsoras *in situ* de provocar la caída de los intentos unificadores, convencidos de que el espejo de Europa o Estados Unidos será el que mejor le siente a nuestra tierra, muchas veces tan alejada de los parámetros europeizantes o coloniales provenientes del exterior. Hacia atrás pues, la historia. Hacia adelante, el impulso de una unión certera del bloque sudamericano, posibilitará ahora más que nunca, mejorar las condiciones de negociación con los grandes países —pertenecientes, a su vez, a otros bloques— regiones y hasta continentes. Sumado a ello, deberá considerarse sobremanera, la increíble capacidad de generación de recursos naturales, hídricos y petroleros con que cuenta Sudamérica, factores de incalculable importancia a fin de enfrentar la creciente escasez a escala planetaria con relación a estos bienes. "La Nación Sudamericana" se erige entonces, como una instructiva retrospectiva a la vez que nos muestra, una vez más, el desafío histórico de una identidad estructural, sólida y unida, política, económica y, por sobre todas las cosas, culturalmente.

El MTA y la Resistencia al neoliberalismo en los '90



Ferrer, Nelson
Año 2005
Colección Sindical
Editorial Dos Orillas

Según reza el prólogo, a cargo del Prof. Horacio A. Ghilini, el “vínculo dinámico entre el debate ideológico-político y la acción es [...] una de las notas originales que aportó el MTA al sindicalismo argentino y, sin temor a equivocarnos, constituye uno de los ejes vigentes en la política del movimiento obrero organizado, consecuencia directa del MTA. Este libro, útil por cierto, seguramente contribuirá a la construcción de la historia argentina y, por aquello de que ‘la historia la escriben los que ganan’... será un capítulo de la historia oficial o una ‘fuente directa’ de futuras generaciones de revisionistas.”

De acuerdo a las consideraciones preliminares mencionadas en el Capítulo I su autor, el Dr. Nelson Ferrer, asegura que “en Argentina, los trabajadores transitan el primer lustro del tercer milenio debiéndose a sí mismos un profundo debate sobre la historia reciente. En particular, del período que comienza en 1989 con la asunción del presidente Carlos Menem, hasta diciembre de 2001 cuando cayó el gobierno de Fernando De la Rúa. Tanto es así, que la única interpretación del rol de los trabajadores en dicha etapa es, en términos generales, la que han sustentado los ideólogos del modelo que determinó la debacle nacional. Los formadores de opinión han asignado al movimiento obrero organizado un oscuro protagonismo en el proceso histórico en general y, en particular, en el escenario político de la última década del siglo XX. No es novedoso. Los sindicalistas nunca han tenido buena prensa. Pero lo incomprensible es que las mismas organizaciones de trabajadores no se hayan detenido a reflexionar, ni a debatir abiertamente el rol que les cupo en el mencionado período, ni se hayan dedicado a difundir su verdad”.

Por la fuerza y contundencia de las aseveraciones arriba vertidas, por un lado, y por la necesidad de documentar la ‘otra cara de la historia’ que bien señala el prólogo por otra, “El MTA y la resistencia...” constituye un testimonio único y fundamental para comprender el proceso de lucha desde las entrañas mismas de las organizaciones sindicales y sus dirigentes, comprometidos a la vez que persuadidos de la infamia del modelo que gobernó la Argentina durante los últimos quince años.

Editorial	1
El financiamiento educativo en el centro del debate por Daniel E. Di Bartolo	2
Ley de financiamiento educativo por Daniel Ricci	9
La CONTEDEC eligió autoridades	10
La situación de las pcias. en su participación en la nueva Ley de Fto. Educativo por Ana María Antolín Solache	11
Análisis del Régimen especial Previsional para el Personal Docente por Secretaría Gremial-Asesora Jurídica-SADOP	17
Congreso Internacional de Educación SADOP 2005	19
Dossier: Después de 10 años de la sanción de la Ley Federal de Educación ¿Por qué Moyano? por Daniel E. Di Bartolo	21
Desamparo institucional aprendido por Lic. Diana Scialipi	37
Seminario Sub-regional: Cono Sur Comunidad Sudamericana de Naciones por Claudio Corrés	41
Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos por Miguel Tanos	43
La Integración Regional por Rafael Julio Guirado	45
El fantasma de la inflación por Sergio Carbonetto y Edgardo Rodríguez	48
Casti dos millones de niños y niñas trabajan en el país Para erradicar el trabajo infantil tenemos que recuperar la justicia social por Alejandra López	53
SADOP una vez más en la Feria Internacional del Libro	57
La génesis de un libro por Jorge R. Seibold S.J.	58
La historia detrás de un libro y sus implicancias a futuro por Luis Scasso	62
El fenómeno migratorio Argentino en las "Historias del Agustino" por Gustavo Cirigliano	64
Análisis Constitucional sobre el aborto por el Dr. Juan Pablo Capón Filas	68
Últimas imágenes del 2004 por Fabián Otero	70
FORJA, la lucha que continua Si la guerra se sigue tensando hay que resistir por Dr. José Luis Di Lorenzo	74
Apuntes bibliográficos	78

LA TIZA - año 14 - n° 38

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.

SADOP
Sindicato Argentino de Docentes Particulares
Tt. Gral. Juan Domingo Perón 2625 (1040)
Buenos Aires
Tel/fax: 54-11-5941-5500
e-mail: sadop@sadop.edu.ar

Editor Responsable

Claudio ESSES

Fotografías

Federico MELIZ

Dirección de Arte y Diseño

Daniel Esteban DI BARTOLO
Gerardo ALZAMORA
Fabián OTERO
Mariano DOMINO

Secretaría de Redacción

Mario Enrique MORANT
Miguel GAZZERA
Luis Ignacio POLLINI

Colaboradores

Pedro Eduardo BAYUGAR
Mario Román ALMIRÓN
Daniel Esteban DI BARTOLO
Cristina MARTINI
Claudio Marcelo CORRIÉS
Horacio Felipe BUSS
Héctor Raúl NERI
María Concepción LAZZARO
Juan Carlos CUYAS
Tristán Hugo FUNES
Claudio GELATI
Teresa HERNÁNDEZ DE RAMAYO

Consejo Editorial

Horacio Alfredo GHILINI

Director