

EDITORIAL

INCAPE

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

Abordamos especialmente en este número de La Tiza el tema de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su influencia en el aprendizaje dentro de la escuela y es en ese contexto que los invito a *confrontar, influir y construir*, poniéndole "valor agregado" a nuestras palabras.

Confrontar con el modelo de exclusión, de una Argentina para pocos, de la eficiencia llevada al grado superlativo, de la especulación financiera, del neoliberalismo social donde "los más aptos sobreviven", de la escuela de la competencia en contra de la solidaridad, del cientificismo sin trascendencia.

Influir ante un gobierno que, cuando acierta, requiere respaldo; cuando duda, requiere aportes; y cuando se tiente con volver a las cómodas recetas del ajuste ortodoxo, requiere firmeza de los trabajadores.

Construir con los compañeros porque únicamente la organización vence al tiempo y no sólo trasciende a ministros sino también nos trasciende a nosotros mismos.

De ahí que nuestra consigna en el plano de la cultura sea "**agreguémosle valor a las palabras**". Y esto desde la doble acepción del concepto de valor, es decir, palabras valiosas y palabras valientes.

Por ejemplo, educación liberadora es un concepto valioso porque nos remite a replantearnos los fines de la educación y a salir de la trampa neoliberal, que la analiza exclusivamente desde la gestión. Pero al mismo tiempo, hablar de liberación requiere un grado de valentía, pues supone denunciar la opresión, la dependencia, la colonización pedagógica y la desinformación.

Si anhelamos una Argentina sin excluidos, es porque queremos una sociedad de pleno empleo. En consecuencia es preciso que tomemos conciencia de que solamente lo lograremos a través del sostenimiento de un perfil productivo integrado, diversificado y de alto valor agregado.

Hoy en día se ha desplazado el centro de gravedad del control social desde la escuela hacia los medios masivos, en especial la televisión. Esto implica que los centros de poder invertirán más en la "TV basura" que en la educación. Es contra este antimodelo cultural que debemos **confrontar**.

Para poder revertir esta situación debemos desde el sector educativo **influir** en la redacción de la próxima ley de radiodifusión.

En definitiva, es imprescindible que los docentes nos apropiemos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, no tanto como recurso didáctico para utilizarlas en el aula, sino para comprender los metalenguajes, la construcción simbólica. De este modo, lograremos decodificar y adquirir una posición crítica ante los medios de comunicación.

Promovamos la Formación en la Recepción Crítica de Medios, para evitar una sociedad idiotizada y masificada. Intentemos **construir** una comunidad en donde cada uno sea artífice de su propio destino y no objeto de la ambición de nadie.



Horacio Ghilini
Secretario General - SADOP

UNA NUEVA RESPONSABILIDAD, EL COMPROMISO DE SIEMPRE

En el marco de la defensa de los derechos y los intereses de los trabajadores argentinos, SADOP dio otro paso importante en su historia al integrarse a la mesa del Secretariado Nacional de la CGT.

Por **María Lázzaro**

Secretaria Adjunta de SADOP – Consejo Directivo Nacional

“SADOP no es una organización grande, SADOP es una gran organización”

Hugo Moyano, Secretario General de la CGT

Inauguración de la Sede de SADOP, 5 de octubre de 2005

Una consideración preliminar. Voy a escribir estas líneas en primera persona, como lo hacen los actores secundarios que cuentan la historia y, sin ser protagonistas, no pueden evitar sentirse parte. Y es que todos los que formamos el colectivo compartimos su suerte con independencia de nuestro rol específico, que es variable según el lugar y el momento de la historia que nos toque vivir.

Además, para ser honesta, me permito esta licencia porque a veces es muy difícil hacer un análisis racional, desapasionado y objetivo de los logros políticos cuando los mismos son frutos de años de trabajo y militancia.

SADOP ha ratificado todo su crecimiento, permanencia y presencia en el movimiento obrero con su ingreso al Secretariado Nacional de la CGT, en la perso-

na de nuestro Secretario General, el compañero Horacio Ghilini. Sin dudas es un doble reconocimiento tanto para la organización como para un dirigente que ha dado sobradas muestras de capacidad, compromiso, generosidad y acción para con todo el colectivo de entidades sindicales confederadas.

Desde hace años estamos transitando una película en la que cada paso va de la mano de logros que marcan hitos en la historia de nues-

tro sindicato. Hoy me vienen a la mente la recuperación de SADOP Federal por parte de las agrupaciones gremiales que representaban el ser y el sentir del docente privado, los grandes debates en las épocas refundacionales, las marchas por las paritarias, la unidad nacional de SADOP alumbrada ante la unidad de concepción y la deposición de los intereses sectoriales. La lucha nacional por los \$274, los congresos de Córdoba y Rosario y la compra de la casa propia son marcas indelebles que indican que nada de lo hecho y actuado ha sido en vano.

En este sentido, el ingreso al Secretariado Nacional de la CGT cobra un valor simbólico más importante porque es la manifestación del reconocimiento por parte de terceros. Los años de la histórica lucha del MTA contra el modelo, el impulso del debate ALCA contra

**El ingreso al Secretariado
Nacional de la CGT cobra un
valor simbólico porque es la
manifestación del reconocimiento
por parte de terceros**



MERCOSUR, los encuentros de pensamiento de la Patria Grande son también muestra de que la historia de SADOP está íntimamente vinculada a la defensa del campo nacional y popular, la justicia social, la redistribución de la riqueza y la igualdad de oportunidades como garantía de la inclusión social.

Sobre la base de estos principios, los compañeros de otros sindicatos nos han otorgado la importante responsabilidad de tener que llevar adelante la Secretaría de Estadística y Defensa del Consumidor. No es necesario aclarar lo complejo de la tarea: estamos en tiempos en que los índices y precios están sometidos a todo tipo de cuestionamientos que, en muchos casos, responden a mezquinos intereses sectoriales que en nada se compadecen con las inquietudes y necesidades del trabajador.

Porque es indispensable que no soslayemos un hecho de la realidad: cuando hablamos de consumidores no estamos pensando en integrantes del segmento ABC1,



que es el de mayor poder adquisitivo y menores privaciones. Sino que hablamos de millones de trabajadores de todo el país que utilizan bienes y servicios para mantener y dar una vida digna a sus familias con el fruto de su labor. Ésa es la importancia de nuestra tarea en cabeza de nuestro Secretario General: así como la CGT defiende el salario nacional de todos los trabajadores,

**Nos han otorgado la importante
responsabilidad de tener que
llevar adelante la Secretaría
de Estadística y Defensa del
Consumidor**

nuestra misión es analizar de manera permanente cuáles son los factores que inciden en el rendimiento de ese salario. Este quehacer nos exige poner atención en el acceso de los trabajadores a bienes y servicios de calidad, a precios accesibles y denunciando todo tipo de maniobras que escondan la inconfesable intención de perjudicar a los trabajadores-consumidores que son, en definitiva, el principal motor de la microeconomía.

Sin embargo también estamos ante la posibilidad de hacer escuela (precisamente nosotros, los docentes) en la medida en que podemos llevar claridad al movimiento obrero respecto de la formación de los índices que están en boca de los medios de comunicación, especial-

mente sobre de quién formula los actuales y sus intereses.

Ciertamente no es poca la obligación que cargará sobre sus hombros nuestro querido Horacio Ghilini, que agrega a sus enormes responsabilidades en SADOP las demandas del Movimiento Obrero Organizado. De todas maneras no existen dudas de su capacidad para realizar la tarea encomendada. Los años de una militancia coherente y comprometida, y por sobre todas las cosas generosa y desinteresada, se magnifican hoy con la entrega a la causa de todos los trabajadores.

Con la presencia de nuestro Secretario General en el Secretariado Nacional de la CGT, SADOP ha dado otro paso adelante en nuestro compromiso con la construcción del proyecto nacional. Un proyecto que sólo puede construirse si cuenta con el aporte y la integración de los trabajadores en tanto productores y motores reales de la economía y la sociedad.

Vaya nuestro reconocimiento a todos los compañeros que forman y sostienen la CGT como única manifestación legal y legítima de la defensa de los derechos y los intereses de los trabajadores argentinos. Como SADOP seguimos estando del lado de los que luchan, se comprometen y trabajan todos los días por una sociedad más justa e inclusiva, enfrentando a los que persiguen intereses ajenos o contrarios a los de los trabajadores.

En definitiva... la lucha por el proyecto nacional sigue y SADOP sigue en la lucha. ■

Consejo Gremial de ENSEÑANZA PRIVADA

Algunas reflexiones sobre la historia del Consejo Gremial de Enseñanza Privada, que desde 1947 defiende los derechos de los trabajadores de colegios particulares. El presente y el futuro: la finalidad de los estatutos laborales, el "derecho laboral paralelo" y la necesidad de nuevas respuestas ante la actual realidad.

Por **Mario Almirón**

Secretario General de la Seccional Córdoba y Miembro del Consejo Gremial de Enseñanza Privada.
Consejo Directivo Nacional - SADOP

El nacimiento

Corría el año 1947 y Argentina vivía el Proyecto de la Justicia Social. Los trabajadores gozaban de un alto nivel de protección generado por una política y legislación laboral justas y por los controles que el Estado Nacional activaba sobre los empleadores. El pleno empleo, que suponía oportunidades

de trabajo para todos los mayores de edad, era una realidad y contribuía de manera decisiva a la continua mejora de las condiciones de vida de los obreros y sus familias. La economía estaba al servicio del país. Nacían las organizaciones gremiales actuales o se fortalecían las ya existentes, como instrumentos promocionados por el Estado para equilibrar las relaciones en-

tre trabajadores y empleadores. El salario no estaba determinado por el mercado laboral sino por las necesidades de las personas que ponían su capacidad de trabajo a disposición de las empresas.

El Peronismo les reconoció a los obreros, al pueblo sumergido, su derecho a participar en la vida política y decidir el destino de nuestro país. Les dio un lugar en la Nación, el que antes les había sido negado por la clase dominante.

En este contexto, y de la mano de la Ley Nacional 13047, nace el Consejo Gremial de Enseñanza Privada. Dicha norma entra en el mundo jurídico en la década del cuarenta, en pleno apogeo del derecho del trabajo y en el auge de los estatutos laborales especiales. La norma citada fue promulgada en octubre de 1947 y significó un gran avance porque: "...puso fin a la situación de absoluta desprotección en que se encontraba hasta entonces el personal docente de los establecimientos de enseñanza privada, cuya estabilidad en el cargo dependía exclusivamente de sus empleadores, cuyas remuneraciones eran notoriamente infe-



riores a las que percibían quienes desempeñaban las mismas funciones en los establecimientos oficiales, cuyas vacaciones anuales no eran pagas y cuyos otros derechos emergentes de la relación de trabajo eran totalmente ignorados”, como sintetiza el Doctor Luis Silva¹.

La finalidad de los estatutos laborales

Aún cuando puede considerarse que la Ley 13047 en tanto reguló temas no laborales excedió la definición propia de los estatutos, es indudable que su génesis estuvo muy ligada a este concepto. Los estatutos profesionales son normas cuya finalidad puede sintetizarse de este modo:

- a- Adecuar la legislación laboral a la realidad de ciertas actividades, estableciendo algunas disposiciones particulares que no existen en las normas generales.
- b- Mantener el principio de protección del trabajador en todos los casos; también en situaciones especiales no alcanzadas por las disposiciones comunes.
- c- Buscar que se realice el valor Justicia, en el caso concreto.

El Estatuto del Personal Docente de los Establecimientos de Enseñanza Privada (la Ley 13047) tuvo sin dudas tales finalidades. Los legisladores de entonces, con plena conciencia de que el Derecho es dinámico e histórico, generaron un ámbito tripartito -el Consejo Gremial de Enseñanza Privada- integrado por el Estado (Ministerios de Trabajo y Educación), los trabajadores y los empleadores, procurando que sus resoluciones completaran los vacíos o “lagunas” de la ley y garantizaran su fiel cumplimiento. En el Artículo 31 de la norma se fijó la competencia del Consejo Gremial:

1- Intervenir en la fiscalización de

las relaciones emergentes del contrato de empleo privado en la enseñanza y de la aplicación de la Ley 13047; (función de control).

2- Resolver las cuestiones relativas al sueldo, estabilidad, inamovilidad y condiciones de trabajo del personal, no contempladas en el estatuto (función reglamentaria).

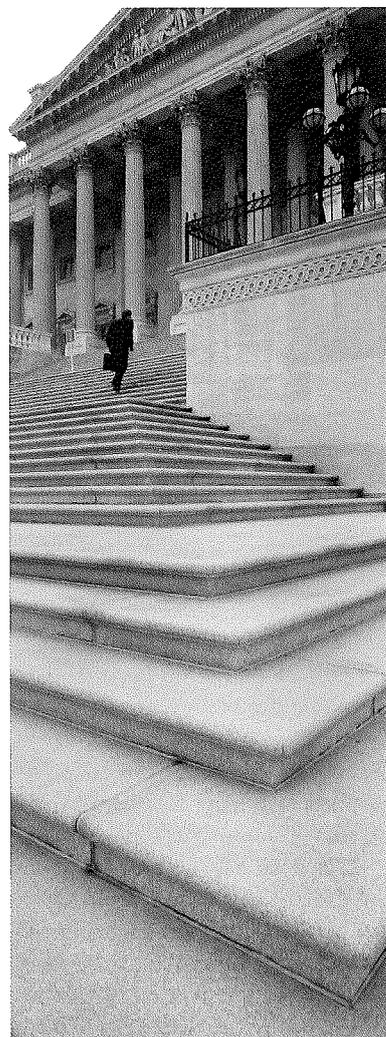
Claramente el Estado buscó mediante este instrumento que los principios de Protección al Trabajador y Justicia Social que inspiraban la normativa general ingresaran también al ámbito de la enseñanza privada, removiendo el obstáculo que sus particularidades pudieran significar. Vale decir: aumentó en este sector el nivel de protección, sumándole a las disposiciones generales: mecanismos de control (capacidad de sancionar) y resoluciones puntuales para situaciones no contempladas.

El Estado buscó mediante este instrumento que los principios de Protección al Trabajador y Justicia Social que inspiraban la normativa general ingresaran también al ámbito de la enseñanza privada

Los fines desvirtuados: el “derecho laboral paralelo”

Nuestro país abandonó durante largos y penosos años el Proyecto de la Justicia Social, para transitar hacia el “Anti-proyecto de la sumisión incondicionada al Imperio del Norte (1976)”, como lo define el profesor Gustavo Cirigliano².

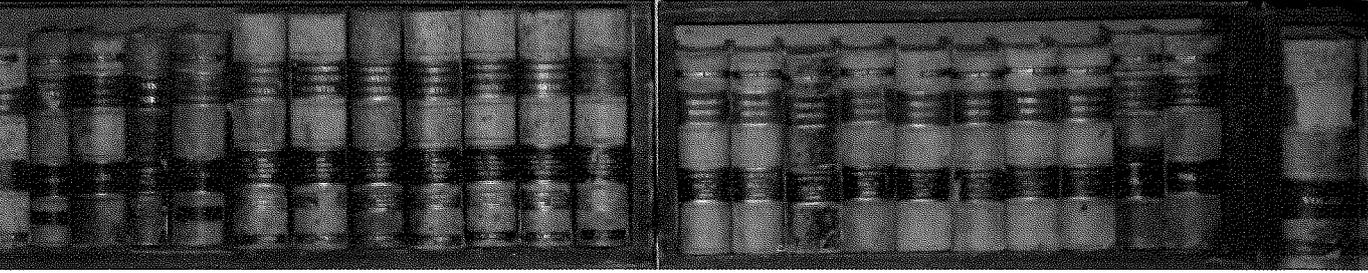
El Estado transformó su rol para colocarse del lado de los poderosos



y abandonó a su suerte a los más humildes. El Derecho del Trabajo dejó de ser un instrumento al servicio de la Justicia Social y se convirtió en una herramienta de dominación de gran parte de los empresarios para con los trabajadores.

El capitalismo salvaje impuso su lógica en materia económica y el movimiento de los trabajadores vio cómo se cerraban sus espacios de participación. Se desvalorizó la cultura del trabajo y se puso al país al servicio de la economía.

En ese contexto (bien distinto al de sus orígenes) en el Consejo Gremial de Enseñanza Privada se produjeron una serie de cambios perjudiciales para la educación privada en general y para los derechos de los docentes privados en particular. Esquemáticamente, los



cambios apuntados consistieron en:

a- Abandono de la función de control. El Consejo dejó de realizar inspecciones en los establecimientos educativos privados y de aplicar las sanciones a los mismos ante incumplimientos de la Ley. También dejó de tener efectivo control sobre los aranceles o "cuotas" que los padres abonan a las escuelas privadas, por el servicio educativo prestado.

b- Las resoluciones dictadas, en muchos casos, no "adecuaron" las normas generales del derecho del trabajo a las situaciones particulares, sino que generaron una especie de "derecho laboral paralelo" autónomo e independiente, que desconoció el principio fundamental de protección al trabajador reconocido por la Constitución Nacional³.

c- La falta de respuestas, traducida en la no emisión de resoluciones necesarias ante situaciones

nuevas producto de los cambios en la realidad, por ejemplo ante las reformas educativas producidas en la década del 90.

Una nueva realidad

Desde la derogación de la Ley Nacional 25250⁴, en marzo del año 2004, soplan en nuestro país nuevos vientos en materia de políticas laborales. Aún cuando falta realizar numerosos cambios para asegurar a todos los trabajadores condiciones "dignas y equitativas de labor" como reconoce el Artículo 14 bis de la Constitución Nacional, es innegable que la direccionalidad de las políticas laborales ha cambiado y procura ir hacia la Justicia Social en las relaciones del trabajo.

También en materia educativa la sanción de las Leyes de Formación Técnico-profesional, de Financiamiento Educativo y de Educación Nacional han mejorado el nivel de protección de los docentes priva-

El Derecho del Trabajo dejó de ser un instrumento al servicio de la Justicia Social y se convirtió en una herramienta de dominación de gran parte de los empresarios para con los trabajadores

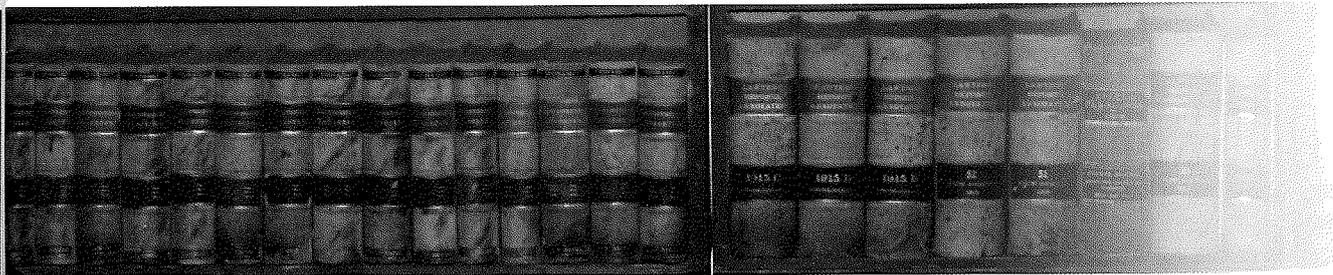
dos en relación con la situación inmediata anterior.

En este nuevo marco, el Consejo Gremial de Enseñanza Privada ha venido produciendo una serie de cambios que, sin colocarlos en una situación óptima, son buenos para los docentes privados:

a- No dio curso a ninguna "homologación" que pretendiera legalizar o formalizar acuerdos individuales entre institutos y docentes privados que rebajen remuneraciones.

b- Reconoció la obligación de pago del Incentivo Docente a todo el personal que integra las plantas orgánico funcionales de los establecimientos reconocidos, con independencia del aporte estatal o de su percepción parcial.

c- Reconoció que todos los docentes privados de la categoría anterior tienen derecho a percibir -como mínimo- el mismo salario que perciben sus pares del orden estatal de la Provincia o jurisdicción en la que funciona el establecimiento en el que presta tareas, lo cual se tradujo en importantes incrementos salariales en los últimos cuatro años.



d- Mejoró notablemente el salario de los docentes de academias.

e- Incrementó de manera importante el sueldo de los docentes de materias "extraprogramáticas", reduciendo la brecha con los salarios de los docentes que dictan materias "programáticas."

f- Reconoció -mediante disposición de su Presidente- la necesidad de reformar la Ley 13047 para preservar los derechos laborales de los docentes privados y la libertad de enseñanza.

La necesidad de nuevas respuestas

Sin dudas, la Ley Nacional 13047 necesita de adecuaciones que, preservando su espíritu, tomen en cuenta las nuevas realidades que actualmente vive nuestro sistema educativo y den cuenta de los nuevos paradigmas que regulan las relaciones laborales docentes; en especial el de la autonomía sectorial y la negociación.

Para que el Consejo Gremial pueda ser un instrumento -entre otros- eficaz para resolver con equidad los conflictos propios de la actividad, es necesaria su actualización. Han transcurrido más de 60 años desde su nacimiento. Profundos cambios sociales y jurídicos se han producido en nuestro país en ese periodo. Al momento

de la sanción de la Ley 13047 ésta y las normas generales en materia laboral (básicamente la Ley 11679) regulaban casi en su totalidad la relación laboral entre docentes y escuelas privadas. Lo no contemplado era materia del Consejo Gremial. En este momento una parte importante de las situaciones en la realidad no están adecuadamente previstas por el Estatuto y la aplicación de anteriores soluciones a

problemas nuevos puede generar conflictos o ahondar los perjuicios a los interesados.

El desafío a futuro es mantener lo permanente (los valores) adecuando lo dinámico (los instrumentos normativos).

Hoy, como ayer, continúa presente la necesidad de realizar los valores de Justicia y Equidad en las relaciones del sector, aplicando los principios generales del Derecho del Trabajo a los casos concretos y sancionando a quienes alteran o desconocen los derechos al salario, a la estabilidad, a la formación profesional, a la participación sindical y a un ambiente de trabajo seguro y saludable.

La finalidad que vieron los creadores del Consejo Gremial sigue por ello vigente. La tarea a futuro es lograr instrumentos eficaces que, transformando la realidad, alcancen esos objetivos ■

Para que el Consejo Gremial pueda ser un instrumento -entre otros- eficaz para resolver con equidad los conflictos propios de la actividad, es necesaria su actualización



¹ Silva, Luis R. Tratado de Derecho del Trabajo, dirigido por Antonio Vásquez Vialard. Tomo 6, pág. 89. Ed. Astre; Buenos Aires, 1985.

² Cirigliano, Gustavo. Proyecto de Nación y Educación (pág. 27). Corregidor, SADO, Buenos Aires, 2004.

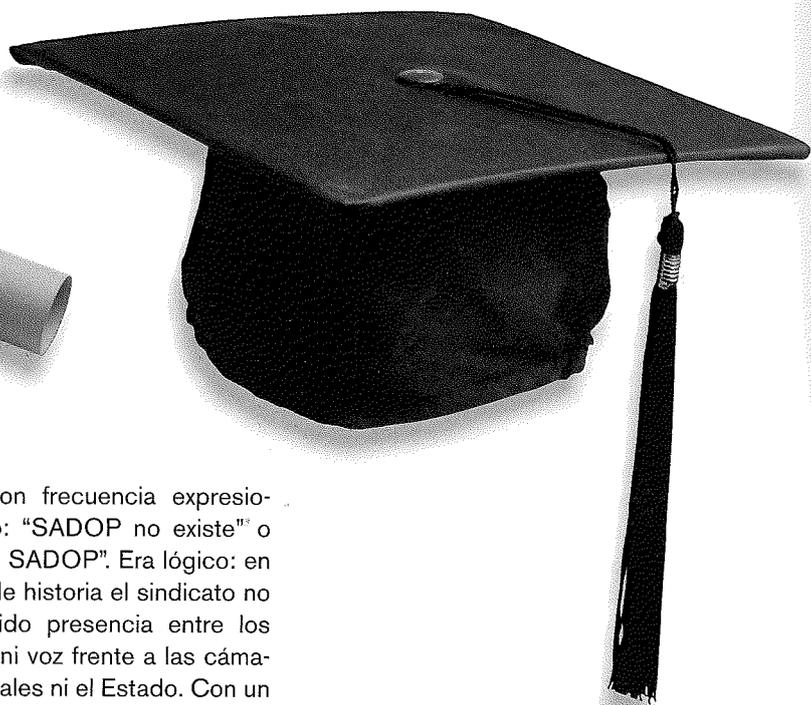
³ Ejemplo de tales resoluciones son las que pretendieron "homologar" rebajas salariales en casos individuales o pluriindividuales, contrariando el orden público laboral y que fueran anuladas por la gestión de SADO.

⁴ La ley 25250 fue conocida como "la Ley Banelco" y pretendió legalizar la rebaja de los niveles de protección a los derechos de los trabajadores.

CONGRESO NACIONAL DE DOCENTES PRIVADOS UNIVERSITARIOS

Como otro de los sólidos pasos de SADOP para difundir su capacidad de representación y defensa de los derechos de los docentes privados universitarios, en octubre se realizará el 1er. Congreso Nacional de dicho nivel en la Ciudad de Buenos Aires.

Por **Daniel E. Di Bártolo**
Secretario Gremial
Consejo Directivo Nacional - SADOP



En 1989 el Frente Nacional de Agrupaciones de SADOP lograba un rotundo triunfo electoral y, de este modo, comenzaba el proceso de recuperación del sindicato de los docentes privados que había sido creado en 1947 y un año después obtuvo la Personería Gremial Nro. 90. El Profesor Mario Morant encabezaba de la lista con el cargo de Presidente, de acuerdo al antiguo estatuto social de la entidad.

Por aquellos años, se escu-

chaban con frecuencia expresiones como: "SADOP no existe" o "qué es el SADOP". Era lógico: en 40 años de historia el sindicato no había tenido presencia entre los docentes ni voz frente a las cámaras patronales ni el Estado. Con un origen ligado a la organización de los trabajadores en los albores del peronismo su luz fue tenue luego de los golpes militares y las democracias restringidas.

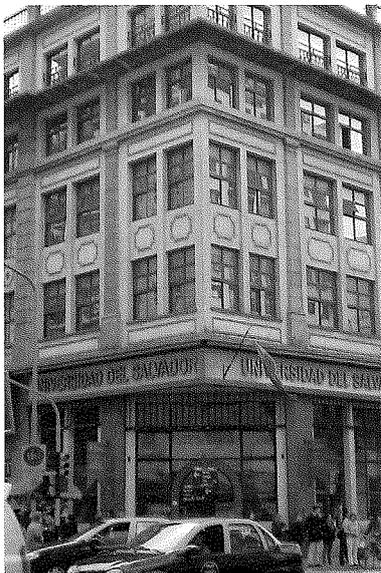
Veinte años después de aquel

triunfo, en 2008, SADOP ha crecido cuantitativa y cualitativamente: más que los propios lo dicen los amigos y se preocupan quienes no lo son. Como expresión de este proceso, hace pocas semanas, la Confederación General del Trabajo incluyó al SADOP entre los miembros de su Secretariado Nacional. Por primera vez en la historia un sindicalista docente privado ocupa un cargo en la siempre poderosa CGT: Horacio Ghilini fue electo Secretario de Estadísticas y Defensa del Consumidor.

Por la vía de la política gremial de afiliación y elección de legados y por la vía jurídica SADOP ha logrado el explícito reconocimiento de su Personería Gremial y la ejerce con todas sus implicancias.

Sin embargo, hay un componente de su Personería que, aunque reconocida legalmente¹, se presenta como un desafío: los docentes privados universitarios.

SADOP ha iniciado una campaña de difusión e instalación de su capacidad para representar y defender a los docentes privados universitarios. En ese camino está preparando la realización del 1er. Congreso Nacional de dicho nivel



1er CONGRESO NACIONAL DE DOCENTES UNIVERSITARIOS PRIVADOS

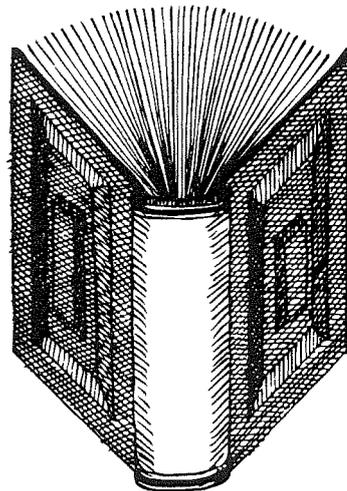
Dos seccionales de SADOP
-Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Córdoba- crearon secretarías afines a la realidad universitaria por el desarrollo que la afiliación ha tenido en los últimos años

tenencia de aquellos trabajadores de la educación privada universitaria que requieren organización y representación.

Dos seccionales de SADOP -Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Córdoba- crearon secretarías afines a la realidad universitaria por el desarrollo que la afiliación ha tenido en las en los últimos años. Lo mismo sucede en otras seccionales y delegaciones de SADOP, lo que demuestra el progresivo interés y crecimiento de los docentes privados universitarios en el seno de la organización que los representa.

a llevarse a cabo en el mes de octubre de este año en la Ciudad de Buenos Aires.

Varias circunstancias confluyen en la motivación de este Congreso. Por un lado, la iniciativa gubernamental de debatir un nuevo marco legal para la Educación Superior de la cual, obviamente, es parte la Educación Universitaria gestionada por el sector privado.² Por el otro, a veinte años de aquel relanzamiento de SADOP que implicó la multiplicación de su presencia activa en todos los niveles y jurisdicciones, es una interesante oportunidad para legitimar la per-



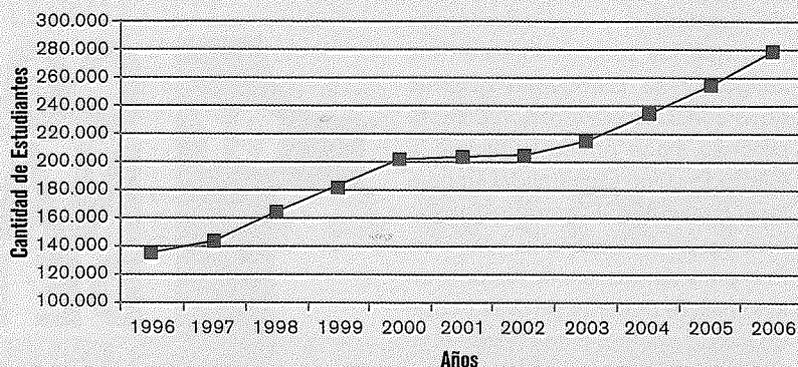
La realidad de la Universidad privada en la Argentina ha tenido un fuerte impulso en los últimos años con apertura de nuevos servicios educativos y aumento del número de alumnos (ver Cuadro Nro. 1). Por ello, cada vez son más los docentes que ocupan cargos de horas cátedra y proyectos en dichas unidades académicas.

La Obra Social de Docentes Privados, que acompaña el crecimiento de SADOP, tiene el perfil prestacional necesario para atender a una población cuyas demandas son análogas al conjunto de la docencia privada.

La Obra Social de Docentes Privados, que acompaña el crecimiento de SADOP, tiene el perfil prestacional necesario para atender a una población cuyas demandas son análogas al conjunto de la docencia privada



Cuadro Nro.1 - Evolución de la cantidad de Estudiantes de carreras de grado y pregrado. Total de las Instituciones de gestión privada. Período 1996 - 2006.



(Fuente: Anuario 2006 de Estadísticas Universitarias, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, pág. 55)

La problemática estrictamente gremial en la docencia universitaria abarca un amplio espectro de temas: salarios, contratos, regímenes de licencia y vacaciones, salud, condiciones y medio ambiente de trabajo, perfeccionamiento.

Como sucedió hace veinte años, nos encontramos frente a un nudo histórico consistente en proponer un proyecto político-sindical a los docentes privados universitarios con el objetivo de que se incorporen a una construcción colectiva basada en la unidad, la solidaridad y la organización.

El debate que se está llevando a cabo en el Congreso Nacional en torno a los núcleos principales que deberá contener la futura Ley de Educación Superior amerita un abordaje por parte de la organización sindical con la activa participación de los docentes privados universitarios afiliados y sus delegados de personal.

Resulta sugerente la coincidencia entre esta discusión de la Ley de Educación Superior con la propuesta de SADOP en torno al debate del proyecto de país en el marco del UMBRAL -programa destinado a indagar sobre el pasado para fortalecer el presente como pueblo y promover el debate sobre el modelo de país.

Frente a cada necesidad hay un derecho; de este modo puede resumirse la acción gremial. Por ello, estamos frente a una necesidad: la realidad gremial de los docentes universitarios privados. Tenemos la firme convicción de proponerles un derecho: su afiliación y organización sindical en SADOP.

Será un proyecto colectivo o no será. ■

¹La personería gremial del SADOP en las universidades privadas", Juan Pablo Capón Filas, 2007.

² Los debates parlamentarios se pueden leer en www.diputados.gov.ar y en www.senadores.gov.ar ambos en Comisión de Educación.

UN DISEÑO FORMATIVO DE NIVEL SUPERIOR COMPARTIDO

SADOP y la Universidad del Salvador (USAL) están llevando a cabo la carrera de Animación en Organizaciones Culturales y Sociales con Orientación en Organizaciones Sindicales.

Por **Fabián Otero**
Director INCAPE

A partir del trabajo desarrollado por SADOP en sus cursos permanentes de formación sindical durante los últimos ocho años, cobró fuerza la idea de sistematizar toda esta experiencia acumulada y cerrarla con una titulación de educación formal, preferentemente universitaria.

Desde la Secretaría de Educación, junto a los Secretarios y Secretarías de Educación de las diversas seccionales, fue madurando el proyecto de una complementación curricular articulado en un ciclo de Licenciatura. Iniciamos así la búsqueda del interlocutor universitario para darle forma definitiva a nuestra propuesta.

Junto con la USAL se firmó el convenio para implementar desde SADOP la carrera de Animación de Organizaciones Culturales y Sociales con Orientación en Organizaciones Sindicales. El diseño curricular fue trabajado conjuntamente entre el Sindicato y la Universidad a lo largo del año 2005 y 2006. La carrera fue aprobada por la Resolución Ministerial N°1669 del 31 de octubre de 2007, recono-



ciéndola oficialmente y otorgándole la validez nacional a su título.

Todo el proceso de construcción curricular ha sido un auténtico desafío formativo para todos los participantes en dicho proceso. El "moldeamiento curricular" se plasmó a partir del intercambio de los actores sindicales, técnicos y de la Educación Superior en pos de un trabajo académico que refleje el estado actual de los debates sociales y culturales y su impacto en las organizaciones sindicales.

La propuesta

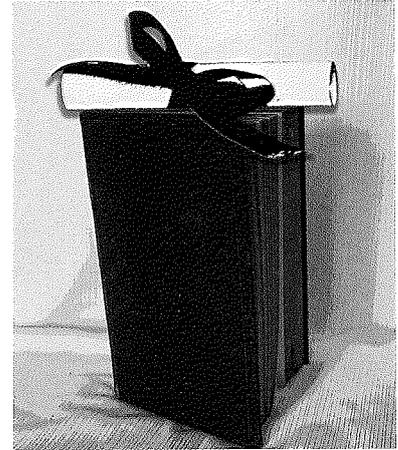
Con este esquema participativo se identificaron los objetivos de dicha propuesta formativa desde la perspectiva de la academia y de la acción del movimiento de los trabajadores y trabajadoras:

- Brindar un espacio de formación sistemático para todas aque-

El "moldeamiento curricular" se plasmó a partir del intercambio de los actores sindicales, técnicos y de la educación superior en pos de un trabajo académico que refleje el estado actual de los debates sociales y culturales y su impacto en las organizaciones sindicales

llas personas preocupadas y ocupadas en el campo de la cultura y de las diversas organizaciones sociales presentes en nuestro país.

- Desarrollar competencias para la animación de diversos proyectos culturales y sociales.
- Producir investigación desde



las bases a partir de la formación recibida y en función de actuar transformadoramente sobre las realidades culturales y sociales contemporáneas.

La propuesta curricular se estructuró alrededor de determinadas áreas centrales para aglutinar las diversas asignaturas. De este trabajo se desprende el siguiente plan de estudios académicos:

ÁREA	ASIGNATURA
Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría de las Organizaciones • Economía Social de las Organizaciones Culturales y Sociales • Animación de Organizaciones Culturales y Sociales • Modelos de Planificación • Evaluación de Proyectos • Psicología Institucional
Orientación en "Organizaciones Sindicales"	<ul style="list-style-type: none"> • Seminario "Dimensión Ética de la Acción Sindical" • Seminario "Marcos Legales de la Acción Sindical" • Taller "Estrategias de Negociación Sindical"
Histórica	<ul style="list-style-type: none"> • Historia de los Movimientos Sociales Argentinos y Latinoamericanos • Historia de la Cultura y de la Educación Argentina y Latinoamericana
Sociológica	<ul style="list-style-type: none"> • Sociología
Derecho	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción al Derecho • Legislación Aplicada
Filosófica	<ul style="list-style-type: none"> • Antropología Filosófica • El Trabajo y el Magisterio Social de la Iglesia Católica
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Seminario de Investigación Cultural y Social • Taller de Diseño de Trabajo Final de Investigación



La implementación

El proyecto contó, durante el año 2007, con 300 afiliados interesados en el cursado de la carrera y que realizaron una primera pre-inscripción. Ante esta realidad numérica se establecieron tres lugares de SADOP para el desarrollo de la carrera. El criterio de elección se estableció a partir de la mejor disposición del espacio y de la comunicación que posibilitara reunir fácilmente a los compañeros de las distintas provincias y permitiera además la movilidad de los docentes a cargo de cada una de las asignaturas de la carrera. Se determinó así una sede de SADOP que aglutina a las provincias del sur de nuestro país, Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La segunda

constituye el grupo conformado por las provincias del Litoral y la tercer sede por las provincias del Centro, Cuyo y Noroeste. En cada uno de los lugares hay un responsable de toda la logística, tarea que recayó en los Secretarios de Educación de la seccional donde se implementa la jornada formativa, para ser fieles a la constitución del origen de la carrera. La presencia del Secretario/a de Educación garantiza el monitoreo de la implementación y la realización de ajustes sobre la marcha de la misma,

**Hoy hacemos realidad el
encuentro de trabajadores y
trabajadoras de la educación en
torno al conocimiento, encuentro
mediado por la institución
universitaria y en el marco de una
organización sindical**

en diálogo con la Universidad del Salvador.

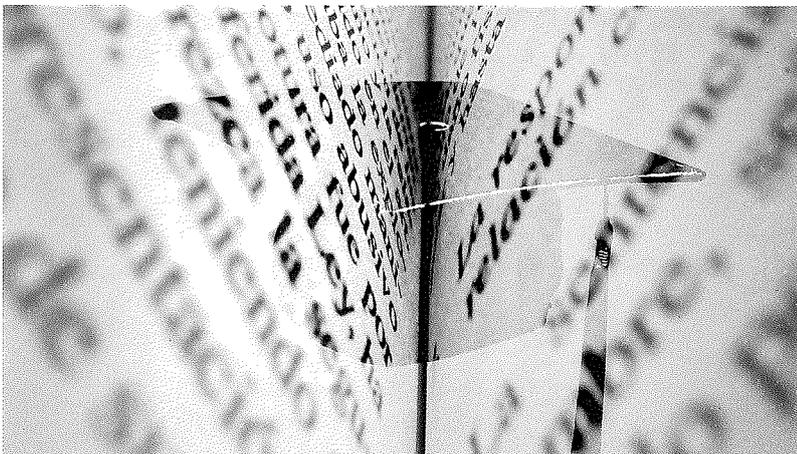
En la actualidad 150 compañeros cursan la carrera. De esta forma, hoy hacemos realidad el encuentro de trabajadores y trabajadoras de la educación en torno al conocimiento, encuentro mediado por la institución universitaria y en el marco de una organización sindical. Además, en cada uno de los lugares se predispone el ambiente material y humano para adquirir el conocimiento que nos transforma a cada uno y nos ayuda a hallar la realidad. Así lo manifiestan algunas de las participantes:

"En este primer cuatrimestre las expectativas se han cumplido. Si bien es cierto que los compañeros que la cursan han debido adecuarse al ritmo de estudio y a las exigencias, no debemos olvidar la excelente predisposición de todos ellos y el compromiso adquirido, ya que algunos viajan muchísimos kilómetros para cursar. La posibilidad de mantenernos en contacto continuo y fluido hace que los inconvenientes puedan subsanarse" (Rosario).

"Nos recuerdan las fechas, nos insisten como 'tutores preceptores'. Gracias, compañera" (Mendoza).

"Nos sentimos comprometidos con capacitarnos y fundamentar nuestras experiencias sobre el campo de acción" (Córdoba).

En síntesis, el "sueño-proyecto" se hizo realidad y ya está en camino. Seguramente esto impactará en cada una de nuestras seccionales y delegaciones que participan de la propuesta y constituirá un SADOP en permanente movimiento alrededor de un elemento central del trabajo docente: el conocimiento. ■



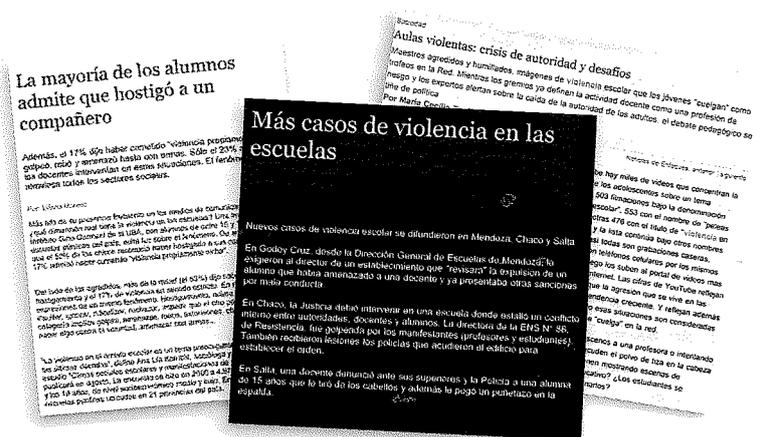
■ VIOLENCIA ESCOLAR

UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA A LA COTIDIANEIDAD, EL CONFLICTO Y LA VIOLENCIA EN ESCUELAS DE BARRIOS POPULARES

Contribuyendo al debate sobre la "crisis de la escuela" es necesario eludir algunas de las trampas más frecuentes al hablar de "violencia" para impedir, entre otras cosas, estigmatizar a determinados sectores y clases.

Por **Gabriel Noel**

Licenciado en Antropología por la Universidad Nacional de La Plata e Investigador del Centro de Investigaciones Etnográficas y del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (Escuela de Humanidades- UNSaM)



La referencia a la "violencia escolar" o a la "violencia en la escuela", tanto en los medios de comunicación como en ese fenómeno complejo y ambiguo al que suele llamarse "opinión pública", es hoy por hoy cada vez más frecuente. Sin exagerar demasiado podemos afirmar que no pasa una semana sin que

medios gráficos, radiales o televisivos hagan alguna referencia a la violencia, la escuela y sus mutuas relaciones. Para nosotros, como investigadores, esto representa un cierto riesgo en la medida en que, cuando una expresión circula una y otra vez adquiere cierta verosimilitud, una especie de entidad que puede tentarnos a tomarla como

objeto sin analizar cómo fue construida, qué está diciendo y qué está implicando sin decirlo.

¿Por qué digo que esto es un riesgo? Porque, como intentaré dejar en claro en breve, la violencia, o cualquier otro objeto de análisis, no es un observable -como sí lo es un empujón o una herida de bala- sino una forma de denominar o clasificar lo que uno observa. Y si uno comienza dando por buena una definición prematura, y digamos, amateur del objeto, quedará probablemente atrapado en un esfuerzo trivial y en último término inútil, que consiste en encontrar y contar casos que satisfagan la definición (para citar una imagen muy apta de Gregory Bateson, sería algo así como "contar murciélagos en una mancha de tinta"). Pero an-



tes de entrar de lleno en la discusión permítanme darles un poco de contexto.

Como pueden leer en la presentación que antecede al texto, soy antropólogo. A eso pueden agregarle que trabajo en escuelas de barrios populares desde hace algunos años. ¿Qué quiere decir "trabajar" cuando uno es antropólogo? Hacer etnografía, lo cual básicamente implica estar en un lugar -en mi caso particular en algunas escuelas de barrios populares- día tras día durante un tiempo prolongado (digamos un año) y tratar de dar sentido a lo que allí ocurre. Quizás la mejor manera de pensarlo sea comparar la mirada antropológica con la de un extraterrestre, es decir, uno procura aproximarse a su objeto de estudio tratando de mantener al mínimo los supuestos sobre lo que uno va a encontrar. Y en lugar de traer una definición previa para imponerla sobre lo que uno ve, intenta prestar atención a las formas en las que la gente que uno observa define las cosas, para ver luego cómo juegan esas definiciones en su cotidianidad.

Para volver al tema de la vio-

lencia, no se trata de que yo traiga una definición previa de violencia y vea si eso que llamo violencia se da o no, sino mejor de ver a qué llaman "violencia" las personas con las que estoy¹, cuántas definiciones de "violencia" hay y cómo se articulan mutuamente en la vida cotidiana de esas personas.

Fijense entonces que una pregunta como: "¿Son violentas las escuelas?" o -para ceñirme a mi experiencia concreta- "¿son violentas las escuelas de los barrios populares?" no puede responderse fácilmente por sí o por no, porque primero deberemos especificar cuál es la definición de violencia que estamos usando, esto es, quién las califica de violentas y qué definición de violencia tiene en mente.

**La violencia no es un observable
-como sí lo es un empujón o una
herida de bala- sino una forma de
denominar o clasificar lo que uno
observa**

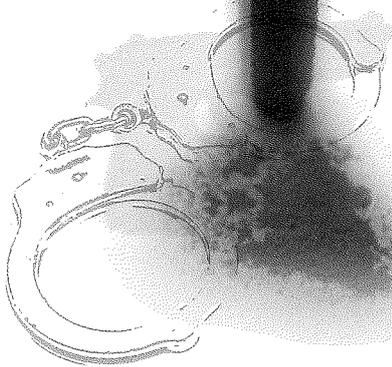
¡Cuidado! Antes de seguir quisiera dejar bien en claro que no quiero decir con esto que debemos renunciar a usar el concepto de "violencia" (o cualquier otro concepto) o que no podamos ponernos de acuerdo en que algunos hechos en particular (digamos, que una persona dispare a quemarropa sobre otra) merecen inequívocamente la etiqueta de "violentos". Lo que sí quiero decir es que existe una zona gris bastante amplia para la cual las atribuciones de violencia varían: esto es, una clase de hechos que algunos actores calificarán de violentos y otros no.

Descendamos una vez más a un terreno menos abstracto: si yo pregunto a un grupo de docentes

que trabajan en escuelas de barrios populares si son violentas las escuelas en las que se desempeñan es muy probable me contesten que sí. Pero si hago la misma pregunta a los padres de esos alumnos, casi con seguridad me contestarán que no, o en el peor de los casos que son mucho menos violentas que "la calle" u otros entornos en los que se mueven sus hijos. Primera complicación entonces: la misma pregunta sobre el carácter violento de las escuelas de barrios populares produce dos respuestas contrarias según a quiénes les pregunte. Y como ya he sugerido, la diferencia en esas repuestas tiene que ver -al menos para empezar- con diferentes definiciones de violencia.

Decía hace unos párrafos que la violencia no es un observable. ¿Qué quiere decir esto? Que yo nunca puedo decir estrictamente hablando que he sido testigo de "violencia" -y ni siquiera de un "hecho violento". La violencia no es una conducta, sino un modo de llamar o de clasificar determinadas conductas. A esto mismo hace referencia Gabriel Kessler cuando





señala y subraya que no siempre existe en las escuelas una definición consensuada de violencia: lo que los docentes llaman "violencia" bien puede no ser "violencia" para sus alumnos (y cabe destacar que en ocasiones los alumnos son bastante más conscientes de esta ambigüedad que sus docentes, de modo tal que la usan en su beneficio)².

Cuando digo, entonces, que para responder a la pregunta de si son violentas las escuelas de barrios populares tengo que tener en cuenta a quién se lo estoy preguntando y qué noción de violencia tiene la persona a la que se lo estoy preguntando, no es porque quiera pasar por sutil. Consideremos un segundo las diferencias a las que hacía referencia recién entre docentes y padres o alumnos: habitualmente, lo que uno encuentra en las escuelas de barrios populares -al menos según mi experiencia- es que los alumnos y sus padres por un lado, y los docentes, los directivos y los miembros

No sólo existen diferencias en los modos de denominar -a qué se llama violencia y a qué no- sino también en los posicionamientos morales, en lo que podríamos llamar la "legitimidad de la violencia"

del gabinete por el otro no siempre provienen del mismo sector social. Aun a riesgo de enunciar lo obvio -pero lo obvio suele ser lo más difícil de ver- esto implica que como los alumnos y sus padres fueron socializados en sectores populares, mientras que los docentes, los miembros del gabinete y los directivos fueron socializados en lo que podemos llamar los sectores medios, debemos suponer que sus procesos de socialización han sido distintos, incluyendo en gran medida los modos de calificar y de denominar a qué llamar, por ejemplo, violencia y a qué no. Si esto es cierto se entenderá por qué es no sólo esperable sino casi necesario que ocurra eso que dijimos que ocurre, es decir, que los docentes contesten por la afirmativa y los padres por la negativa cuando indagamos sobre el carácter violento de las escuelas de barrios populares.

¿Quién tiene razón? Obviamente ambos, si referimos cada respuesta a la idea que cada uno de ellos tiene de la violencia. Y debemos agregar que no sólo existen diferencias en los modos de denominar -a qué se llama violencia y a qué no- sino también en los posicionamientos morales, en lo que podríamos llamar la "legitimidad de la violencia". Aquí las cosas se complican porque el desacuerdo sobre qué es violencia y qué no -generalizando podemos decir que para nosotros, socializados en los sectores medios, todo contacto físico brusco es en principio violento³, lo cual no suele ser el caso en los sectores populares- tiene repercusiones sobre la legitimidad del uso de la fuerza para intervenir en una situación conflictiva determinada.

En esta situación las divergencias suelen ser la regla: para los docentes, directivos y miembros del gabinete -como para todos aquellos que hemos sido socializados

en los sectores medios- el uso de la fuerza es igual a violencia y, en cuanto tal, un medio en principio ilegítimo para intervenir en un conflicto (salvo en casos muy circunscritos y explícitamente tipificados, y siempre como intervención de última instancia); mientras que para los padres y los alumnos de sectores populares suele suceder que toda intervención disciplinaria que no esté explícitamente respaldada por el uso de la fuerza física (fijense que evito hablar de "violencia" puesto que no es ése el nombre que suelen darle), así sea como posibilidad o amenaza, suele ser inefectiva. Aquellos que trabajamos habitualmente en escuelas de barrios populares estamos familiarizados con las complejas situaciones que surgen de estas discrepancias sobre la legitimidad del uso de la fuerza física: padres que demandan a los docentes que castiguen físicamente a sus hijos, docentes que se horrorizan ante la demanda de los padres (a los que tachan de "brutales" o "ignorantes", para decirlo de modo elegante), padres que se horrorizan de la inacción de los docentes (a los que califican de "cómodos" o "incompetentes"), alumnos para quienes las admoniciones, reflexiones o llamados a la vergüenza (o alguno de sus equivalentes como el amor propio, el honor o el respeto⁴) resultan incomprensibles o irrelevantes, de modo tal que ven a los docentes como "blandos", cuando no lisa y llanamente "estúpidos" por su resistencia a castigar o a respaldar sus castigos haciendo uso de la fuerza.

Como si esto ya no estuviera lo suficientemente complicado, debemos agregar aún a las dos cuestiones ya mencionadas (la de las diferencias en el modo de calificar de violento a un comportamiento determinado y su corolario; los di-

ferentes posicionamientos morales en relación con el uso de la fuerza en virtud de que ésta se perciba o no como violencia) aquella -también relacionada- de los supuestos y expectativas recíprocos que los distintos actores ponen en juego en sus interacciones cotidianas. A la hora de analizar la respuesta afirmativa que los docentes habitualmente dan respecto del carácter violento de las escuelas de barrios populares no sólo debemos tener en cuenta su modo de definir (y por tanto reconocer) la violencia, sino también qué es lo que suponen o lo que esperan encontrar respecto de sus alumnos de barrios populares o sus padres. Si partimos de pensar que los jóvenes (o aun los niños) son violentos, de que los sectores populares son particularmente propensos a la violencia, y de que, en consecuencia, las escuelas de sectores populares serán inevitablemente violentas, habrá de configurarse un marco de interpretación en el cual casi cualquier cosa que hagan los chicos o sus padres será leído como violencia, mientras que conductas o hechos similares en otras escuelas no recibirían la misma calificación. Un ejemplo: cuando en una escuela de sectores medio-altos un chico saca un lápiz a otro, el acto posiblemente será calificado de "travesura" -"bueno, no hay que exagerar, son chicos, esto pasa todo el tiempo, lo hacía yo cuando era chico". Un acto similar en una escuela de barrios populares muy probablemente será interpretado como indicio y síntoma de una conducta delictiva, actual o incipiente -"¡Y qué querés, si acá, en el barrio, son todos chorros! ¡Lo maman desde chicos!". Otro ejemplo: un chico empuja a otro de modo tal que este último se cae y se corta el labio; en un caso, tendremos con toda probabilidad un "accidente",



en otro "un ejemplo de lo violentos que son los chicos". Fijense que tanto en uno como en otro caso el acto descrito es el mismo, alguien saca un lápiz a un compañero, alguien empuja a un compañero que se cae y se lastima: lo que varía son los modos de calificar, y habitualmente varían porque difieren nuestras expectativas respecto de qué es lo que son los alumnos o lo que cabe esperar de ellos.

A esta altura espero que haya quedado claro por qué decía al principio que hay que tener cuidado -mucho cuidado!- cuando uno intenta pensar la cuestión de la violencia en las escuelas. Mi intención -como ya lo he dicho, pero no está de más repetirlo- no es negar la posibilidad de consensuar una definición de violencia o mucho menos refugiarme en un cinismo disfrazado de relativismo cultural que niegue de plano la conveniencia o la necesidad de intervenir ante ciertos hechos que llamamos violentos (presencia de armas de fuego en la escuela, violencia de género o sexual, para citar sólo algunos ejemplos). Lo que quiero subrayar es que cualquier diagnóstico respecto de la violencia, las escuelas, y la violencia en las escuelas, deberá forzosamente poner en primer plano el hecho de que la violencia

Si partimos de pensar que los sectores populares son particularmente propensos a la violencia, habrá de configurarse un marco de interpretación en el cual casi cualquier cosa que hagan los chicos o sus padres será leído como violencia, mientras que conductas o hechos similares en otras escuelas no recibirían la misma calificación

no es una cosa, sino una evaluación, un modo de calificar. Esto no significa una crítica del concepto de violencia sino tan sólo un llamado de atención ante sus usos preconstruidos e irreflexivos, máxime cuando esos usos suelen devenir "sentido común" y reemplazan por una indignación automática la necesidad -y el deber- de pensar.

Aclarada la cuestión de la violencia -lo cual, paradójicamente, implica abordarla en su genuina complejidad- volvamos por un momento a nuestra pregunta original sobre la violencia en las escuelas

de barrios populares. Sabemos ya que no tiene sentido intentar responder por sí o por no a esa pregunta, en la medida en que no tiene sentido formularla en términos absolutos porque la respuesta que se le dé depende de las (divergentes) definiciones de violencia de los actores implicados. Propongo por tanto reemplazarla por otra pregunta más fácil de responder -o al menos de abordar- que es la de la conflictividad. ¿Son las escuelas de barrios populares conflictivas? Aquí la respuesta ha de ser inequívocamente afirmativa, con lo cual quiero decir que todos los actores implicados en la cotidianidad escolar de las escuelas de barrios populares⁵ -docentes, directivos, miembros del gabinete, padres, alumnos, curiosos profesionales con título de antropólogo- están de acuerdo en que la escuela es escenario permanente o cuasi-permanente de conflictos de diversa índole.

Si lo pensamos un poco en relación con lo que hemos venido diciendo del papel de la socialización en la construcción de la experiencia -hasta ahora lo hemos referido exclusivamente a la cuestión de la violencia, pero es claro que las discrepancias se dan también en muchos otros ámbitos- se nos hará casi evidente que las múltiples diferencias en las definiciones y posicionamientos morales, y en las expectativas y supuestos que de ellos resultan, son una fuente potencial de conflictos.

Y esto no es porque la diferencia sea en sí y de por sí siempre conflictiva, sino porque estas discrepancias afectan a nociones básicas respecto de lo que la escuela debe ser, de lo que la escuela debe hacer, y de cómo la escuela debe hacer lo que debe hacer para ser lo que debe ser. Lamentablemente no tengo espacio

aquí para entrar en detalles sobre el modo en que estas discrepancias en supuestos y expectativas resultan en una conflictividad escolar persistente, de modo tal que me limitaré a dar sólo un ejemplo, con la esperanza de que aclare a qué me estoy refiriendo⁶.

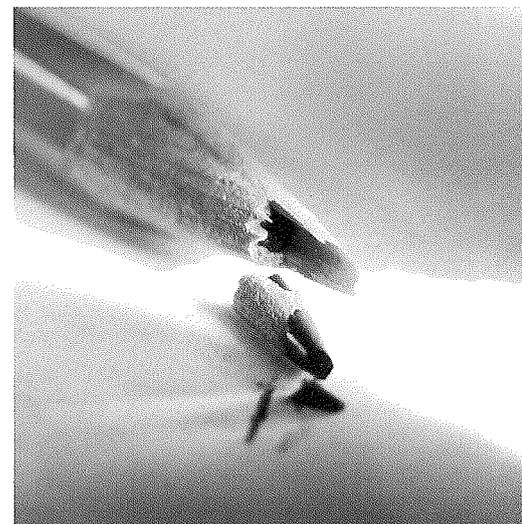
**No es la diferencia la que
provoca el conflicto, sino la
negación de esta diferencia, o
el desconocimiento de que la
misma existe**

Pensemos lo siguiente: la mayor parte de nosotros compartimos cierta idea de que la escuela pública fue, durante gran parte del siglo XX, un proyecto exitoso en términos de los objetivos que se proponía. Lo cual conlleva por supuesto un implícito contraste con una escuela actual que no lo sería, o que lo sería bastante menos. ¿A qué puede deberse esta discrepancia? "A que los docentes están menos capacitados", dirá un padre. "A que los padres no educan a sus hijos", dirá un docente. "A que los docentes no enseñan nada útil", dirá un alumno. "A que los chicos no respetan nada", protestará un docente. ¿Qué tiene para decir aquí el antropólogo? Simplemente señalará que las cosas tienen que abordarse de manera relacional: debemos preguntarnos, para empezar, qué suponía y demandaba esa escuela presumiblemente exitosa de sus potenciales alumnos y hasta qué punto esos potenciales alumnos satisfacían esos supuestos y demandas.

Abordemos el segundo punto: ¿Cuál era -para usar una expresión muy poco feliz- la clientela de la es-

cuela durante este período "exitoso"? Hasta donde sabemos, la inmensa mayoría pertenecía o bien a sectores medios o bien a sectores populares en vías de ascenso. Lo cual implica (simplificando mucho) que las representaciones, posicionamientos morales, suposiciones y expectativas de los docentes -socializados en sectores medios- de sus alumnos y sus padres -con una socialización comparable- eran consistentes entre sí, de modo que los actores y sus interacciones eran (hasta cierto punto, puesto que siempre habrá discrepancias) predecibles entre sí. Las demandas que la escuela hacía a todos los actores involucrados (más allá de que fueran satisfechas o no), así como las calificaciones y tipificaciones de sus conductas, eran comprensibles; tenían sentido para todos ellos⁷.

Pero precisamente en virtud de su propio éxito, el sistema escolar irá incorporando en un aumento creciente de cobertura, más y más alumnos provenientes de sectores sociales diversos, algunos de los cuales han pasado por procesos de socialización alternativos a los que la escuela supone y espera. Al mismo tiempo, como nada es estático y mucho menos la realidad



social, buena parte de la población del sistema educativo experimentará cambios pronunciados en un plazo relativamente corto -en términos históricos, claro está- que agregan a la "clientela" escolar una diversidad literalmente inédita que la institución no previó ni vió sino hasta hace muy poco. Así, buena parte de los destinatarios del sistema escolar no satisfacen las condiciones que éste supone y exige. Asimismo, el sistema escolar se enfrenta a un desconocimiento creciente de los supuestos y las expectativas de sus destinatarios -sin que esto signifique descargar responsabilidades o culpas sobre sus agentes, que muchas veces llevan a cabo sus tareas con una dedicación y un sacrificio ante los cuales no dejo nunca de admirarme- o aun la existencia de diferencias entre los de estos y los suyos, obrando sobre la base de un libreto (o mejor dicho de una serie de libretos a medias explícitos, y parcialmente contradictorios) irremediamente desactualizado. Como decíamos antes, no es la diferencia la que provoca el conflicto, sino la negación de esta diferencia, o el desconocimiento de que la misma existe: de esto resulta en gran medida esa conflictividad cuasi-permanente y regular que hemos mencionado, y

que se expresa habitualmente en ese "malestar"⁸ que respecto de la escuela de barrios populares dicen sentir todos los actores implicados y ya mencionados, y que da la impresión de que la escuela fuera una "tragedia de enredos" sin responsables claros pero con víctimas inequívocas, un escenario en el cual, sin que nadie sepa muy bien por qué (lo cual redundará en que cada quien piense que es algún otro el responsable) todos salen en menor o mayor medida defraudados.

Como ven, la cuestión es compleja y en virtud de esa misma complejidad es que creo que debemos resistir la impaciencia por simplificar en demasía, por construir preguntas apresuradas e intentar responderlas precipitadamente con un "sí" o con un "no". Si estamos de acuerdo en que la institución escolar atraviesa una crisis y creemos en la necesidad de intervenir respecto de ella, debemos primero pensar con cuidado de qué estamos hablando, no sea que creamos luchar con gigantes cuando nos enfrentamos a molinos de viento o -peor aún- que creamos estar enfrentando molinos de viento cuando estamos luchando con gigantes. Mi intención aquí no ha sido otra que la de contribuir al



debate sobre la -a esta altura- omnipresente "crisis de la escuela" y sobre las posibilidades de intervención respecto de ella señalando la necesidad de evitar algunas de las trampas más frecuentes cuando hablamos de "violencia", en especial cuando la referimos a sectores en un estado ya lo suficientemente precario como para que tengan que sufrir además nuestra estigmatización de clase disfrazada de indignación moral. ■

Artículo de Gabriel Noel, *Una aproximación etnográfica a la cotidianidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares*, en Miradas Interdisciplinarias sobre Violencia en las Escuelas, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.

¹ A este respecto cabe recordar la advertencia metodológica de Ludwig Wittgenstein: "no preguntes por el significado, pregunta por el uso".

² Por ejemplo, en relación con lo que los docentes llaman "juegos de manos". Como a los ojos de los docentes no está siempre clara la distinción entre "pelea" y "juego", los alumnos de sectores populares en ocasiones logran persuadirlos de que "sólo están jugando" cuando entre ellos están de acuerdo en que están peleando.

³ La regla general en la sociabilidad de los sectores medios parece ser que, fuera de los casos concretos de la agresión física o del contacto íntimo, uno no debe tocar los cuerpos ajenos.

⁴ Aquí también remito a la intervención de Gabriel Kessler respecto de la virtual ausencia de un sentido de vergüenza en sus informantes.

⁵ Con esto no quiero implicar que sólo las escuelas de barrios populares son conflictivas. La afirmación debe leerse estrictamente en el sentido de que mi trabajo de campo hasta la fecha se ha ceñido a escuelas de barrios populares, con lo cual no tengo evidencia respecto de la situación en otras escuelas.

⁶ He desarrollado en detalle la argumentación sobre este punto en un texto anterior llamado "Expectativas Recíprocas y Conflictividad en Escuelas de Barrios Populares".

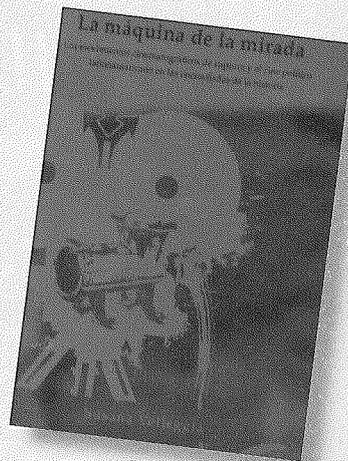
⁷ Quisiéramos dejar señalados aquí nuestros reparos ante esa tendencia omnipresente a construir un pasado idílico que se habría "perdido" en algún punto y al que sería deseable volver: téngase en cuenta que este "acuerdo" entre los actores de la institución escolar no implica que los contenidos del mismo o el modo de lograrlo (apenas hace falta señalar que no era precisamente consensuado) sean deseables o dignos de elogio.

⁸ A este malestar y a la frustración que es su consecuencia contribuye esa propensión más o menos frecuente en algunas instituciones fuertemente burocratizadas a responsabilizar a la realidad cuando ésta no coincide con los supuestos o las expectativas de la institución.

LA MÁQUINA DE LA MIRADA

Por **Pedro Rivera**

Escritor y cineasta panameño



Hace algunos años, cuando era niño, fui con mi padre al cine a ver una película de *Tarzán, el rey de la selva*. En una escena, unos veinte negros (más malos y más brutos que mandados a hacer) le tienden una celada. El corazón se me estrujó como una ciruela pasa. Mi héroe favorito (después de Superman) estaba a punto de morir destripado. Por supuesto, no ocurrió tal cosa. El hombre mono, en cambio, les dio una paliza de padre y señor nuestro, y todos los veinte (porque además de malos y brutos, eran cobardes) todavía están corriendo. Nada me produjo más alegría. El corazón se me quería salir del pecho.

Relaté la película a mis amiguitos del barrio y durante varias noches estuve soñando que yo era como Johnny Weissmuller: "Yo, Tarzán. Tú, Jane". Igual pasaba cuando veía una película del Viejo Oeste, de bandidos y vaqueros. Los malos (cuando no eran indios coleccionistas de rubias cabelleras) eran unos mexicanos andrajosos, bigotudos, borrachos, buscapleitos, violadores de mujeres, asesinos, usurpadores de territorios que debían pertenecer providencialmente a los angloamericanos. ¡Qué alegría nos daba cuando oíamos la corneta y a todo galope llegaba la caballería luciendo sus preciosos uniformes azul cielo! Aplaudíamos a rabiar cada vez que caía muerto un indio o un mexicano.

Pasaron muchos años para percatarme, al mirar mi propia piel y la de los que me rodeaban, que yo pertenecía al grupo de los veinte negros malos, brutos y cobardes; al grupo de los indios, al grupo de mexicanos feos que caían y siguen cayendo en la vida real. Pasaron otros tantos para descubrir que alguien trabaja para que tuviera una idea despreciable de mí mismo.

Con el tiempo aprendí que nada se parece tanto a cierto tipo de cine como la mítica Medusa, una de las tres Gorgonas, monstruo de la generación preolímpica griega, cuyos cabellos Atenea transmutó en serpientes con suficiente poder como para convertir en piedra a quienes la miraban. ¿Mirar y quedar petrificados? Medusa literalmente enajenaba a sus enemigos, victimaba a quienes penetraban sus dominios. ¿No hace lo mismo cierto tipo de imagen cinematográfica con los espectadores inocentes y desprevenidos? Generalmente es así como operan los medios audiovisuales de entretenimiento y comunicación masiva originados en el sistema-mundo descrito por Immanuel Wallerstein: con una sutileza diabólica, despojando de personalidad a sus destinatarios, condicionando los procesos psíquicos de autovaloración, socavando la raíz de las identidades nacionales para vencerlas de antemano, es decir, petrificarlas.

Estos poderes casi omnímodos intervienen en la construcción de los puntos de vista, sentimientos e imaginarios de la periferia, es decir, de los países latinoamericanos, asiáticos o africanos. Así opera también el sistema educativo en sus ámbitos formales e informales cuando lo manipulan misiones internacionales, o técnicos desprevenidos adiestrados en las metrópolis coloniales, que en vez de mirar su propia piel (es decir, los rasgos de su cultura) terminan encaramados en las ramas como Tarzán o galopando hacia ninguna parte como los miembros de una caballería fantasma, es decir, petrificándose. [...]

Extracto de las Palabras Preliminares del libro *La máquina de la mirada*, de Susana Velleggia, Editora Búho 2007.



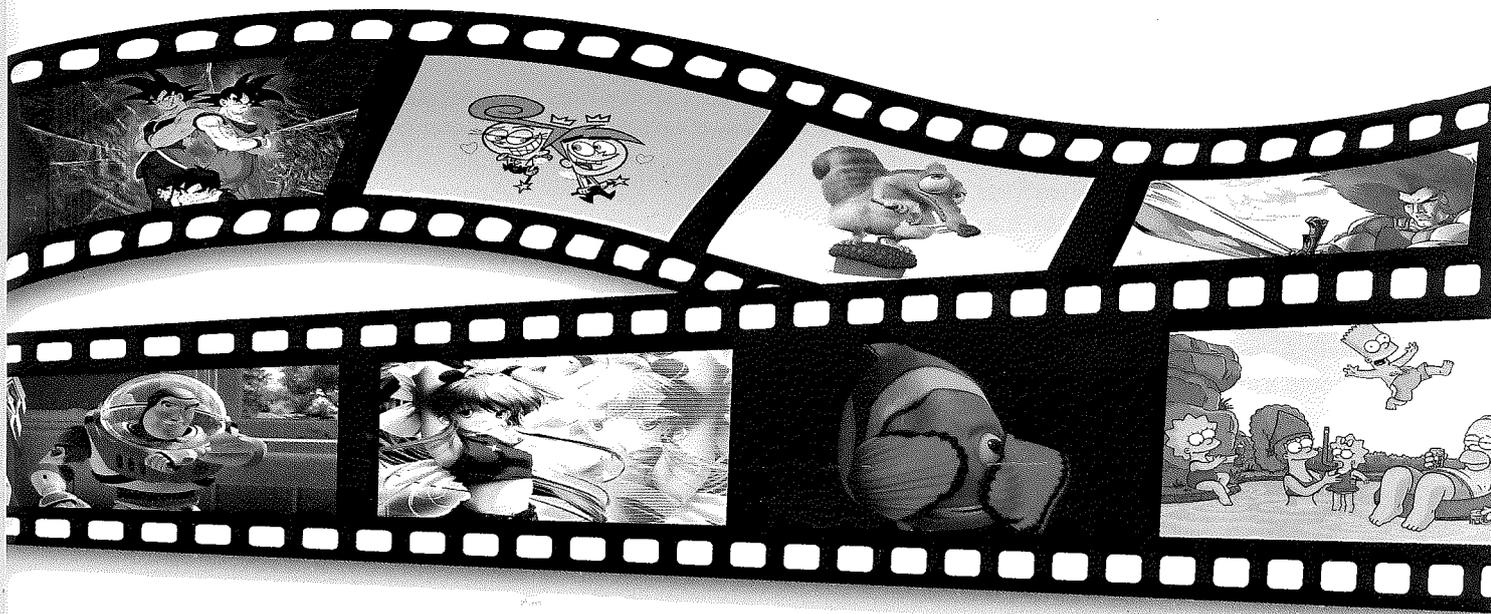
■ LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LA EDUCACIÓN

CAMPO AUDIOVISUAL E INFANCIA EN AMÉRICA LATINA

El papel de los medios audiovisuales y la impronta de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación de los niños es uno de los mayores desafíos que presenta la actual sociedad de la información y sus redes.

Por **Susana Velleggia**

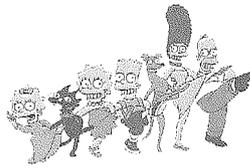
Socióloga – Directora de la Asociación Nueva Mirada



Sería superfluo desarrollar un tema que ya ha sido exhaustivamente analizado y difundido: la poderosa influencia de los medios audiovisuales en la formación de las identidades e imaginarios sociales, en particular de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, de modo tal que para las políticas públicas de numerosos países del mundo aquellos

son considerados una institución socializadora y formadora de la personalidad, al mismo nivel de importancia que la familia y la escuela. En consecuencia le dedican a la formación audiovisual de niños y niñas una atención prioritaria, tanto en los planes y programas educativos como en las políticas de cultura, televisión y cine. Hoy existe una vasta documen-

tación sobre las normas y regulaciones referidas a la calidad que debe tener la televisión a la que tienen acceso los niños, se trate o no de programación específicamente dirigida a ellos, así como acerca de la necesidad de la alfabetización audiovisual y la formación en recepción crítica de medios (FRCM), por ésto los países más avanzados en la materia siguen ampliando y

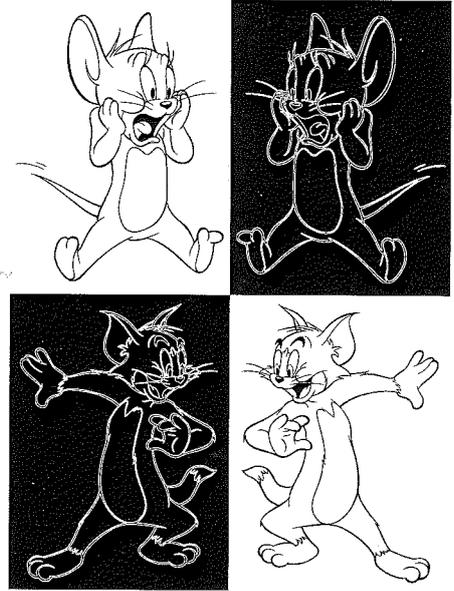


profundizando los programas que vienen implementando las instituciones culturales y educativas públicas, en muchos casos asociadas a ONG's, a cargo de éstas o mediante programas articulados entre aquellas.

La efectividad de estas estrategias puede comprobarse cuando ellas son sostenidas a lo largo del tiempo e integradas al conjunto de las políticas educativas, audiovisuales y culturales, que combinan la FRCM (que equivale a la de públicos competentes) con el fomento de la producción endógena, la ampliación de los circuitos de difusión no mercantilizados, la promoción de la diversidad cultural en ellos y las medidas de regulación dirigidas a evitar mercados monopolísticos, ampliar el origen de los productos audiovisuales importados y establecer indicadores básicos de calidad de los que se difunden, enfatizando la protección de los derechos de los niños.¹ La Convención Internacional de los Derechos del Niño también hace referencia a los requisitos fundamentales que deben observar los medios de comunicación en el respeto a los mismos. El solo cum-

plimiento de estos derechos significaría un cambio en la cultura de la sociedad, no sólo de los niños.

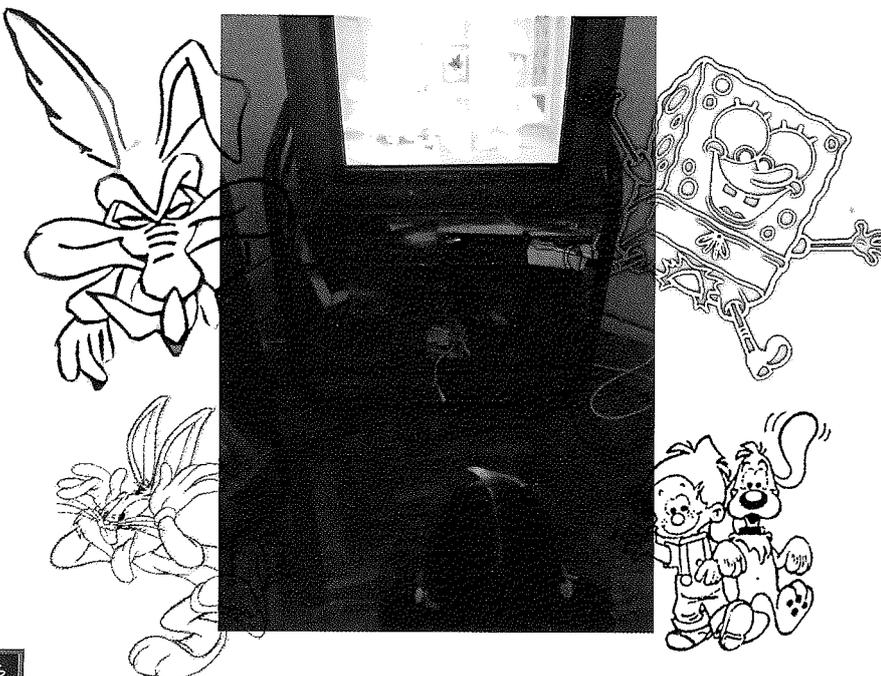
Junto a este bagaje de antecedentes, experiencias, investigaciones, conocimientos teóricos y prácticos, leyes, cartas, declaraciones y compromisos nacionales e internacionales sobre la importancia de los medios de comunicación -y en particular los audiovisuales- en la formación de la infancia y la juventud y los marcos en los que los mismos deben desenvolverse para contribuir al desarrollo de estos sectores, existe una cuantiosa producción audiovisual de cine y televisión cultural, educativa o para el simple entretenimiento de alta

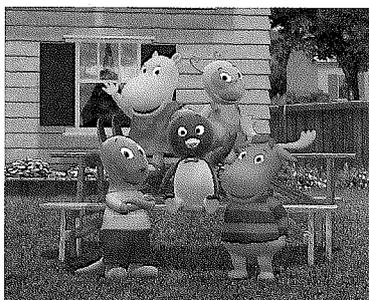


Los países más avanzados en la materia siguen ampliando y profundizando los programas que vienen implementando las instituciones culturales y educativas públicas, en muchos casos asociadas a ONG's

calidad, dirigida a los niños, niñas y adolescentes. Lamentablemente, en América Latina ambos aspectos son poco conocidos y difundidos, aunque cabe destacar los exitosos esfuerzos y proyectos que se vienen realizando en varios países, entre ellos Brasil, Chile, México y Venezuela.

En la Argentina, el rezago se verifica en todos los aspectos. El mismo comprende los marcos normativos -obsoletos y distorsivos en el caso de la radiodifusión-, las investigaciones dirigidas a producir conocimientos imprescindibles, las políticas públicas para promover la producción y circulación de obras audiovisuales de calidad para los niños, niñas y adolescentes en los distintos medios y circuitos, la promoción de la diversidad cultural, en lugar de la hegemonía de la "mirada única", la alfabetización audiovisual y la FRCM, así como en la observancia de los derechos consagrados por la CIDN por los conglomerados privados -nacionales y multinacionales- que controlan los mercados de la televisión. Es por ello esperanzadora la anunciada





posibilidad de una Ley de Medios Audiovisuales, en reemplazo del indigno decreto-ley 22285 de radiodifusión, sancionado en 1980 por la última dictadura militar y todavía vigente pese a los cuantiosos parches y remiendos que se le adosaron por decretos de necesidad y urgencia en la década del 90.

La oferta audiovisual hegemónica en las pantallas grandes y chicas, lejos de aportar al desarrollo cultural de los niños, impide este propósito y vulnera sus derechos

Catorce años después de la reunión del Comité de los Derechos del Niño en Ginebra, se verifica la falta de respuestas satisfactorias a los tres interrogantes básicos que plantea el "Apartado sobre los Niños y los Medios de Comunicación" y las principales recomendaciones para dar respuesta a los mismos. Estas carencias se conjugan con la crisis de los sistemas educativos formales y la intensificación de los procesos de descentralización, multiplicación y dispersión de las informaciones y fuentes de conocimiento, que constituyen un contexto educador ampliado cuya incidencia es igual o mayor a la de los procesos en-

marcados por las fronteras de la escuela.

La hipertrofia informativa, la hegemonía de las industrias culturales y medios audiovisuales y de la dimensión simbólica en las diferentes esferas de la vida social, la convergencia tecnológica, empresarial y de mercados y la digitalización son impulsadas por la dinámica del proceso de globalización. Estos fenómenos caracterizan a la que algunos autores llaman "sociedad de la información" y otros, "sociedad del conocimiento", configurando un nuevo escenario que plantea importantes desafíos a los que los países latinoamericanos deben responder de manera simultánea a otros de vieja data.

La oferta audiovisual hegemónica en las pantallas grandes y chicas, lejos de aportar al desarrollo cultural de los niños o contribuir a prepararlos para esta realidad que definirá su vida en un futuro cercano, impide este propósito y vulnera sus derechos.

En la mayor parte de la región entre el 80 y el 90% de dicha oferta



proviene de un solo país: los Estados Unidos. La producción local de los países de la región es insuficiente, en términos cuantitativos y cualitativos, para contrarrestar esta tendencia. La capacidad de percepción -del audiovisual y del mundo- de los niños es formada de acuerdo a los patrones de una "mirada única" que, además,

implica una fidelización de los futuros públicos consumidores de "entertainment". No es de extrañar que la mayor parte de los adolescentes de 16 ó 17 años, rechace las obras no inscritas en dichos patrones; es decir las miradas diferentes que dan cuenta de otros horizontes culturales, entre ellos el de pertenencia.



Entre los 10 o 15 títulos más taquilleros de cada año, alrededor de 7 u 8 son dirigidos a los niños y, casi en su totalidad, provienen de las *majors*. Del análisis de las cifras surge que los niños, adolescentes y jóvenes constituyen el principal mercado del cine -en el país y en la región latinoamericana- y que sólo en casos muy excepcionales las producciones locales pueden aproximarse a las cifras logradas por los filmes estadounidenses.

En el caso de la Argentina la producción televisiva dirigida a los niños es escasa (representaba el 6,4% del total de horas emitidas semanalmente el año pasado), y su calidad es entre aberrante y nula si se la compara con producciones de otros países, no sólo del mundo central sino también de la misma región. La porción de mayor interés y calidad de la misma es la que se difunde por la TV cable o satelital y está originada en los grandes sellos productores del rubro, desde la incomparable oferta

de la BBC hasta las señales de dibujos animados y comedias ficcionales (Disney y Sony), casi todas de origen norteamericano, excepto dos dedicadas al animé japonés.

Es el carácter de lenguaje artístico, medio de comunicación de mayor penetración en la vida social, industria de singular potencial económico -de modo que se la llama "industria de industrias"- y complejo campo de conocimiento, el que otorga al audiovisual el papel protagonista en los procesos de convergencia tecnológica, empresarial y de mercados, y en la construcción de los imaginarios colectivos. Con otras industrias culturales, medios de comunicación y actividades que asocian creatividad, conocimiento e industria, forma parte de la denominada "economía creativa", que constituye el sector que más valor agregado produce, crece a una

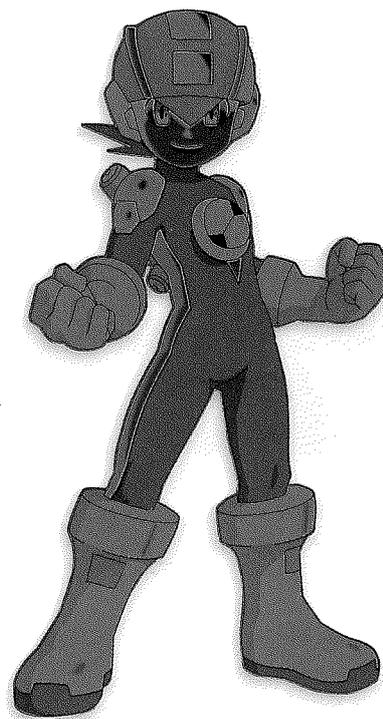
Se trata de una educación
que articule el audiovisual y
las TIC como un nuevo campo
de conocimiento que es parte
esencial en la estructuración de
las relaciones sociales de poder

tasa anual mayor que el resto de la economía y más aporta al PBI y a la creación de puestos de trabajo calificado.²

El carácter estratégico del campo simbólico, cuyo epicentro es el audiovisual, se verifica tanto en su dimensión económica cada vez más importante, como en la creciente simbolización de la economía. Sin dudas, la dimensión simbólica constituye el terreno en el cual se dirimen actualmente las luchas por el poder político y económico, a nivel global y en el interior de las naciones. Estas son luchas por la imposición del sentido, a través de las cuales se generalizan ciertas ideas, concepciones, discursos y acciones -inclusive de carácter bélico- como si se tratara del "orden natural de las cosas", como si ellas fueran independientes de determinadas opciones de desarrollo y decisiones políticas.

La FRCM ha de arrancar en la infancia, pero va mucho más allá de las fronteras de la escuela, de un período determinado de la vida y de la utilización de medios audiovisuales para "transmitir contenidos educativos".

Se trata de una educación que articule el audiovisual y las TIC, no sólo como lenguajes, medios de comunicación, de representación y



de creación interrelacionados, sino también como un nuevo campo de conocimiento que es parte esencial en la estructuración de las relaciones sociales de poder. Ella es parte de la formación de las competencias habilitantes que determinan la condición de ciudadanía en sus tres dimensiones: socioeconómica, política y cultural. El acceso a estos conocimientos y competencias se considera hoy uno de los derechos humanos fundamentales, en tanto traza la frontera entre la posesión o la desposesión de dicha condición. ■

¹ Véase, AA.VV. "La Educación en Medios en Europa", Revista Comunicar, Volumen XV, Nº 28, época II, 1er. Semestre, marzo 2007. Grupo Comunicar de la Universidad de Andalucía. Director: José Ignacio Aguaded Gómez.

² Para la UNCTAD, la economía creativa refiere a las "Industrias Creativas", término que significa el ciclo de creación, producción y distribución de bienes y servicios que utilizan el capital intelectual como insumo o "materia prima" principal. Se trata de un conjunto de actividades basadas en el conocimiento y la creatividad que si bien tiene su núcleo en las artes, no se limita a ellas. Su carácter potencialmente generador de ingresos ha llevado a indagar las interrelaciones entre cultura y desarrollo, entendidos ambos términos de manera integral. Los productos creativos pueden ser exclusivos o de producción masiva, ya que están en el cruce entre lo artesanal y los sectores económicos industriales y de servicios.

Aunque no existe aún un acuerdo acabado sobre la definición de este campo, la UNCTAD clasifica las Industrias Creativas en cuatro categorías y ocho subsectores:

1. **Herencia Cultural:** Artesanías, Expresiones culturales tradicionales, Festivales y sitios culturales
2. **Artes:** Artes Visuales (dibujo, escultura, fotografía y antigüedades) y Artes Escénicas (incluye música)
3. **Medios:** Publicaciones (Libros, Prensa y otras publicaciones) y Audiovisual (Film, televisión y radio)
4. **Creaciones Funcionales:** Diseño (Muebles, interiores, gráfico, moda, joyería y juguetes) Nuevos Medios (Contenidos digitalizados, software, videojuegos, animación) y Servicios Creativos (Arquitectura, publicidad, investigación y desarrollo, servicios culturales y recreativos).

Véase

■ ENTREVISTA A PEDRO LUIS BARCIA

“Los MEDIOS DE COMUNICACIÓN son ventanas con vidrios coloreados”

El Presidente de la Academia Nacional de Letras analiza el impacto de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la lengua, y la necesidad de generar una lectura inteligente de los mensajes de los medios.

Entrevista: Secretaría de Redacción de **SADOP**



-¿Cuáles son los principales problemas de pensar a los medios de comunicación como ventanas al mundo o espejos de la realidad?

-El principal problema es creer que la objetividad es un logro permanente y fácil porque simplemente lo predicán y reiteran como valor propio los comunicadores en televisión. Los mensajes mediáticos son construcciones, no son la realidad; son versiones sobre la realidad. Las metáforas del medio como ventana al mundo o como

espejo que lo refleja sin modificaciones son engañosas. Son ventanas con vidrios coloreados. “Todo depende, señor, del cristal con que se mira”, dice la fabulita. Son espejos que deforman, alargan o encogen las imágenes. Estas alteraciones de la objetividad son naturales al ser humano. El hombre es un sujeto y por ello subjetiviza todo lo que mira, toca o juzga. No existe un hombre cabalmente objetivo. Lo que dignifica al hombre es el esfuerzo por acercarse lo más posible a la objetividad. Pero siempre garronea esa concreción.

- ¿Considera que es posible la objetividad en los medios?

-Es un horizonte hacia el cual avanza el buen comunicador. La deformación subjetiva puede darse por dos razones: por la inevitable carga subjetiva que cada uno porta, es decir, puede ser una deformación inconsciente, o bien, una intencionalidad decidida de alterar la realidad en beneficio de su ideología, intereses políticos, económicos, etc. En los mensajes mediáticos lo que debe procurarse es la mayor objetividad, pero saber que no se la alcanza sino con mucho esfuerzo y trabajo honesto.

-¿En qué radica la necesidad de hacer una lectura inteligente -crítica- de los medios?

-La acepción que damos a la palabra "inteligente" en el libro *No seamos ingenuos* es etimológica: inte-lectus, "leer adentro". Es decir, habituar al receptor a no quedarse en la superficie del mensaje, a superar las apariencias y descubrir qué puede haber detrás de una imagen, un discurso. Leer el "seso escondido", el sentido real que está detrás de lo que vemos y oímos. Esta advertencia para que hagamos un esfuerzo de comprensión de niveles no explícitos en los mensajes tiene por primer paso evitar la recepción pasiva a que el hábito nos acostumbra. Tomar distancia del mensaje y procurar verlo con sentido estimativo, crítico. "Crítico" significa sopesado, revisionista, no condenatorio o descalificador.

Cada uno lleva al medio
que maneja su capacidad o
discapacidad lingüística

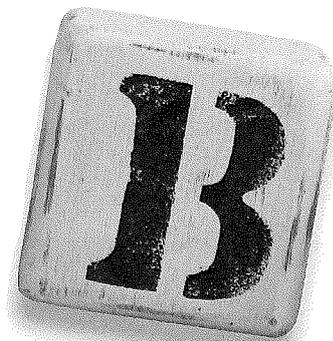


-¿Cambiarían las formas de percibir de los receptores?

-Si se logra gradualmente en el muchacho y chica esta gimnasia de distanciamiento, que evita que el mensaje lo sojuzgue, lo someta, lo tome como un pasivo receptor, vaso en el que se puede verter cualquier contenido, se avanza hacia la lectura inteligente, no consumista. La enseñanza de los lenguajes mediáticos y sus retóricas en la escuela logran independizar al pibe, cautivo de la seducción y el enlambamiento hábil de los medios. Si usted sabe cuáles son los trucos suasorios y fascinantes que manejan los medios, se aviva. Por eso el título original que di al volumen fue: "Para avivar giles". Cada receptor debe hacer de su criterio una aduana para la recepción.

-¿La inmediatez de la comunicación actual afecta una justa racionalidad de los mensajes que se perciben desde los medios?

-Se sabe que se necesita perspectiva para ver todo con claridad. Si usted está integrado en mitad del baile, no tiene muchas posibilidades de ver con nitidez qué pasa en torno suyo. Tampoco se trata de ventanear la milonga sin tomar parte en ella. Esto no lo podemos hacer porque estamos intermedios, atravesados por mensajes mediáticos. De modo que ni apocalípticos ni integrados. Debemos estar en mitad de la corriente pero sin sumir la cabeza en el agua que lo arrastre como si fuera una cosa flotante. Sacar la cabeza, mirar cuál es mi objetivo y nadar hacia él, aun sirviéndome de los impulsos del agua. No soy algo flotante, soy alguien inmerso en la corriente mediática pero que no se deja arrastrar. Estoy en mitad del partido, pero paro la pelota, levanto la cabeza, y armo la jugada. La falsa

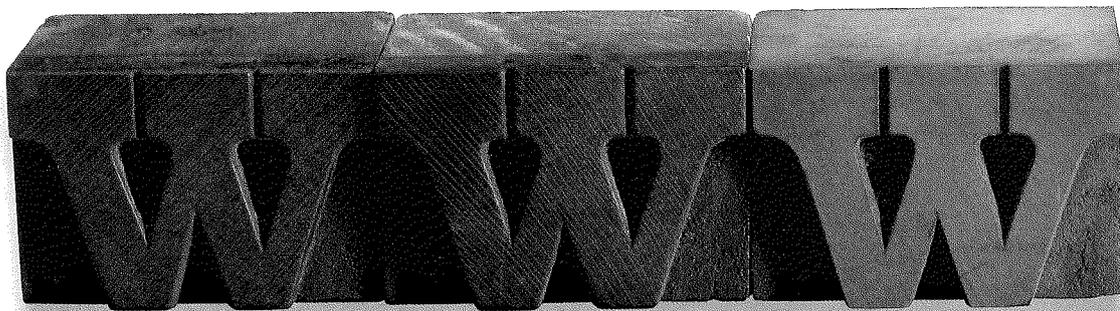


idea es que todo mensaje llega por igual a todos. Cada uno recibe según su capacidad crítica, su inteligencia estimativa, su formación en valores.

-¿Cómo se podría resumir las principales diferencias entre "lengua" y "lenguaje" mediático?

-El uso de "lengua" y "lenguaje" es indiferente. Haciendo un distinguo convencional, entendemos por "lengua" al sistema lingüístico de comunicación que, en nuestro caso, llamamos español o castellano. Por "lenguaje" entendemos el conjunto de elementos y sus leyes combinatorias y usos retóricos propios de cada medio. Disponemos de varios lenguajes mediáticos, cada cual con sus peculiaridades. En casi todos ellos, la lengua ocupa un lugar importante: dominante en la radio y compartido con el lenguaje de la imagen en televisión y en la publicidad, etc. Por ejemplo, son constituyentes del lenguaje radial la lengua, los silencios, la música, los ruidos y los efectos sonoros.

Pensamos con palabras; si
tenemos muy pocas, pensamos
menos y sin matices



-¿De qué forma las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) modifican la lengua?

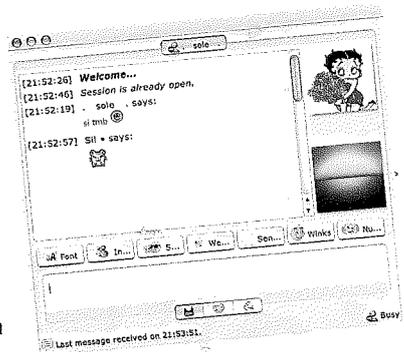
-El punto de partida del que arrancamos es que, cada uno, lleva al medio que maneja su capacidad o discapacidad lingüística. Quien tiene un dominio firme del sistema, puede explorar y manejar todos los medios y técnicas electrónicas sin riesgo. En cambio, un muchacho que padece un inseguro dominio de su lengua y un pobre haber léxico, tiene más que perder que ganar en relación con los medios.

-¿Podría dar un ejemplo?

-El egresado de nuestro secundario maneja 500 palabras en su lengua oral, hace una década manejaba entre 1000 y 1200 (un adulto culto medio maneja entre 2500 y 3000, siempre en la oralidad). Si una compañía como *Personal* -con un planteo paradójico para una empresa de comunicación, que más bien se transforma sólo en compañía de mero contacto- le propone reducirlas a 200, y éstas, a su vez, a abreviaturas, el muchacho pierde por goleada. Lo condenable de la situación es que lo entusiasman con ofertas que lo empobrecen humanamente pero aseguran el negocio.

- Eso también sucede con las comunicaciones por Internet...

-Claro. El mismo chico o chica que chatea, impulsado por la celebridad a que somete el medio, deja de lado la sintaxis correcta, abandona los signos de puntuación, repite las mismas palabras porque no dispone de tiempo para elegir las, y sigue abreviando de cualquier manera. Conclusión: entró pobre y sale mísero (él diría "repobre", porque no sabe los aumentativos y los arma con un solo prefijo de refuerzo). En su manejo de los SMS (que debería decirse MDT por Mensajes de Texto), el pibe está constreñido a 160 espacios en la pantallita, lo que lo lleva a eliminar signos, acentos, comas, mayúsculas; a abreviar las voces según las costumbres de su tribu electrónica



(que no son generales ni generacionales, por lo tanto no se impondrán); es llevado a jibarizar y descoyuntar, aún más, su lengua -de

por sí esmirriada e indigente. Sobre llovido, mojado.

-En esta modificación, ¿qué responsabilidad tienen los medios de comunicación?

-Los medios modifican de otra manera la lengua, en diversos ni-

veles y con diferentes grados de intensidad. En primer lugar, la televisión y la radio la transen de oralidad y coloquialidad, rasgos que se proyectan en la lengua escrita de

Ciudadanos con pobreza verbal no tienen capacidad de pensamiento crítico y son carne de cañón para los gobiernos autoritarios

los usuarios. Esto es positivo. Los diarios suelen incorporar, básicamente, neologismos y extranjerismos -dominantemente anglicismos- a la lengua común, que no siempre están mal y la hacen evolucionar. Pero, al mismo tiempo, muchos programas de radio y televisión se constituyen en modelos vivos e influyentes en el usuario de su vulgaridad y pobreza expresivas. Más grave es la pobreza porque reduce la capacidad intelectual del muchacho o chica. "Tenemos los límites de la realidad de nuestro lenguaje", decía Wittgenstein. Pensamos con palabras; si tenemos muy pocas, pensamos menos y sin matices.

-¿Eso atenta contra las libertades individuales?

-Cuanto más rica sea la capacidad expresiva de una persona será mejor ciudadano porque podrá defender con más precisión sus derechos, gestionar, reclamar, de-

nunciar, etc. Un discapacitado verbal, un baldado expresivo es una pieza dislocada. La inclusión social comienza por el lenguaje. Pero ciudadanos con pobreza verbal no tienen capacidad de pensamiento crítico y son carne de cañón para los gobiernos autoritarios. Por eso, cuando el buen socialista inglés George Orwell denuncia a un despótico socialista ruso en su novela *1984*, muestra como propuesta gubernamental útil, la "neolingua", que consiste en la reducción gradual del habla de los ciudadanos, para amortecer, Stalin, su capacidad de reacción crítica, y hacerlos así una manada aborregada de gente sometida.

-Se viene dando una tendencia globalizadora de la lengua española que muchas veces se expresa en el neutro. ¿Esto puede llegar a ser un riesgo para los giros regionales y, en definitiva, las identidades culturales?

-Lo ideal como futuro es consolidar un español general, que tienda a ser de uso global, porque el castellano es actualmente la segunda lengua, después del inglés,

Lo ideal como futuro es consolidar un español general, que tienda a ser de uso global, porque el castellano es actualmente la segunda lengua, después del inglés, en su capacidad expansiva

en su capacidad expansiva. La idea es evitar un castellano neutro, que, como tal, no tendría marcas regionales. Lo que se procura combinar es la comprensión general en toda la comunidad panhispánica con presencias regionales, para no renunciar a los rasgos identitarios de región (hispanorrioplatense, por ejemplo) o nacionales. Es un equilibrio difícil pero posible.

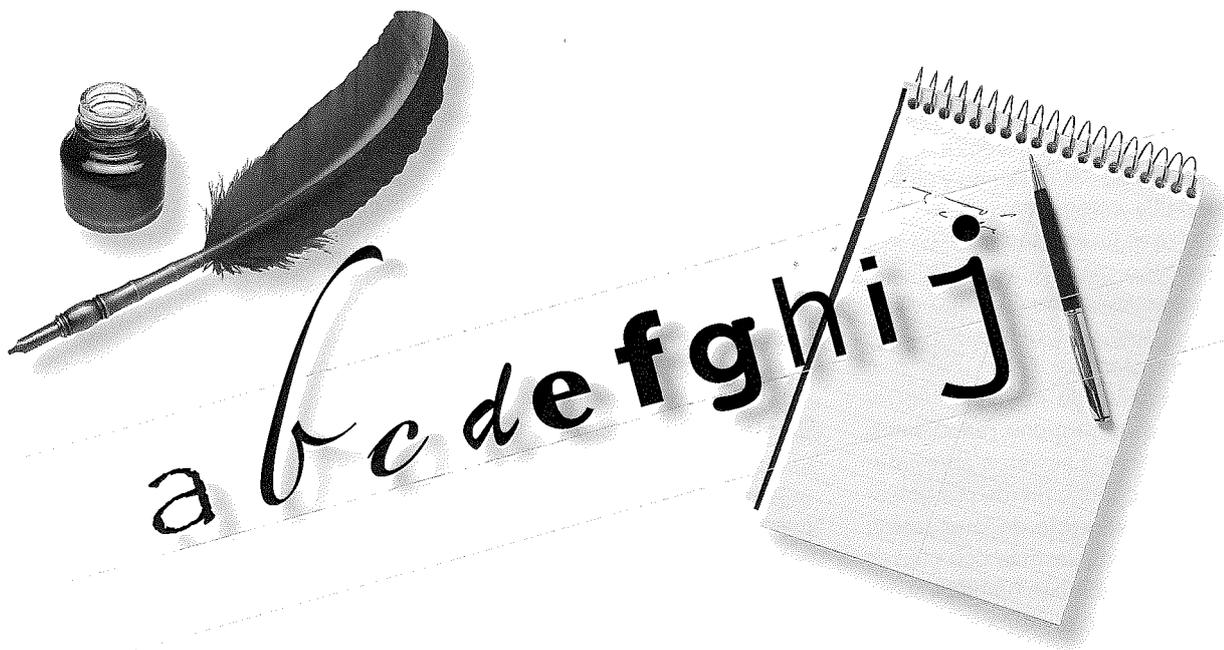
-¿Cómo evaluaría el estado de la lengua española actual?

-Es una lengua en notable crecimiento en número de hablantes, que ha superado mucho al francés, al alemán y al italiano, por ejemplo. La comunidad hispana en Norteamérica es la primera minoría, ha

superado en hablantes a la minoría negra o afroamericana. Es más, es la segunda comunidad hispanohablante después de México. Es una lengua que le permite a usted comunicarse desde Tierra del Fuego a Canadá (el español es la segunda lengua en las dos regiones de ese país, la francófona y la anglófona). Se va convirtiendo en una fuerza económica el negocio de la lengua: turismo lingüístico, segunda lengua, etc. Los medios de comunicación tienen en sus manos las posibilidades de que esta lengua se afirme en su unidad en todo el ámbito hispánico. ■

En el próximo número de La Tiza se publicará la segunda parte de la entrevista con el Director de la Academia Nacional de Letras.

Pedro Luis Barcia es el coordinador del libro *No seamos Ingenuos. Manual para la lectura inteligente de los medios* (Santillana, 2008)



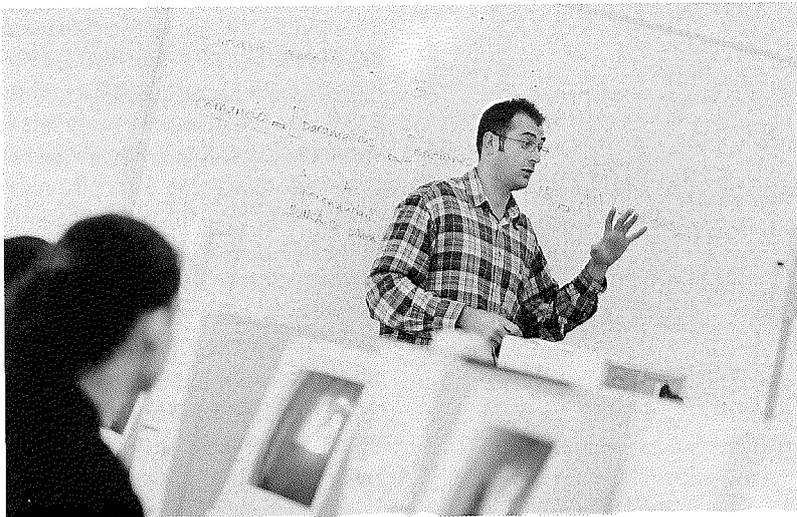
■ LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LA EDUCACIÓN

LA TECNOLOGÍA EN LAS AULAS

A la hora de reconocer las preocupaciones de los docentes, los interrogantes remiten más de una vez a cómo hacer para despertar y sostener el interés de los estudiantes, cómo encontrar mejores maneras de evaluar y cómo incorporar las propuestas y desarrollos de las nuevas tecnologías. Muchas de estas búsquedas encuentran respuestas que se entretajan y que hacen referencia a los usos de las tecnologías.

Por **Edith Litwin**

Directora de la Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad de Buenos Aires.



Las clásicas preguntas en torno al interés suelen encontrar ofertas o demostraciones en las que se remite a las nuevas tecnologías o a las innovaciones en la enseñanza. En otras ocasiones los interrogantes de dirigen a problemas referidos a la enseñanza con el objeto de encontrar y posibilitar mejores maneras de enseñar y aprender.

Las tecnologías ofrecen otros usos, tales como presentar materiales nuevos que reorganizan la información, tender puentes para favorecer comprensiones, ayudar a reconocer los datos en variados contextos; pero es fundamental advertir que cuando usamos tecnologías ellas nos marcan límites concretos, formas de uso más adecuadas, requieren tiempos y condi-

cionan las experiencias que, para los diversos individuos, generan diferencias acordes al sentido con que las logran dotar.

Enfoques alternativos en torno a las funciones de la tecnología

En los estudios didácticos reconocemos una tríada conformada por el docente, los alumnos y el contenido, en torno a la que es posible identificar una serie de vínculos y entretajidos que dan cuenta de la manera en que se construye el conocimiento. En esa misma tríada podríamos identificar tres usos distintos de las tecnologías según el lugar que le asigne al docente, según la concepción del sujeto de aprendizaje y del sentido con el que se entiende el contenido en la enseñanza.

En primer lugar podríamos referirnos a un sistema clásico de información en el que el vínculo docente-alumno se concibe a partir de considerar al docente como proveedor de información y al alumno

como un usuario consumidor. En él las tecnologías pasan a jugar un papel preponderante en tanto aseguran la provisión de información actualizada.

Un segundo uso parte de entender a las tecnologías como herramientas que ofrecen a los estudiantes contenidos que resultan inalcanzables en la clase del docente. En estos casos la tecnología amplía el alcance de las clases. Son los docentes quienes preparan esos usos, se los proporcionan a sus estudiantes y los integran a las clases.

En tercer lugar podemos concebir a los estudiantes como sujetos de conocimiento que necesitan tener a su disposición ofertas variadas para favorecer el proceso de formación que mejor se adapte a sus necesidades, intereses o posibilidades. Las tecnologías pueden facilitar múltiples opciones.

¿Tecnologías en la educación o tecnologías educativas?

La utilización de diversas tecnologías en las aulas y en las prácticas de los docentes muestra una clara distinción entre el uso de pro-

Podemos concebir a los estudiantes como sujetos de conocimiento que necesitan tener a su disposición ofertas variadas para favorecer el proceso de formación que mejor se adapte a sus necesidades, intereses o posibilidades. Las tecnologías pueden facilitar múltiples opciones



ductos, medios o materiales creados por afuera del sistema educativo y para otros fines, y los creados especialmente para el aula, en algunos casos, por los mismos docentes. Crear productos tecnológicos para la enseñanza o utilizar en ella los creados para otros fines, muestra dos epistemologías de las prácticas diferentes. En cada nivel del sistema educativo, las razones de dichas utilidades son sustantivamente distintas. Recorreremos, a continuación, las diferentes suposiciones y expectativas así como criterios de uso que se reconocen recurrentemente en todos los niveles del sistema, sin que sean privativos de uno.

Uso y traspaso

Para el nivel básico del sistema educativo los docentes reconocen que los chicos obtienen información mediante su exposición a los medios masivos de comunicación. En las prácticas, los docentes utilizan ese conocimiento desde perspectivas diferentes y dan lugar a tratamientos muy variados dependiendo del valor que le atribuyan a los datos adquiridos: a veces

como puerta de entrada o lugar de acceso a distintas temáticas, y otras, por el valor que implica la instalación de la información que posibilita su análisis o reconstrucción, o como puente para establecer conexiones con otros temas. No se hace necesaria la exposición al medio en la clase sino que, simplemente, se reconoce el conocimiento adquirido a través de él. Evidentemente, esta tecnología no requiere de ninguna inversión por parte del sistema y su potencia reside en el valor de las estrategias que despliegue el docente. Persiste una idea de uso y traspaso de la información contenida en los medios y volcada a los espacios de la clase.

Los docentes sostienen que no importa la información que el video contenga, sino las actividades tales como el análisis o el debate que posibilita luego de su visualización

Didáctica silenciosa y tecnología silenciada

En la escuela media se reconoce la potencia que tiene el uso de videos para colaborar con el desarrollo de algún tema del currículo. A veces el tema que desarrollan desde el punto de vista de los contenidos es central, otras veces de borde, esto es, no relevante desde la perspectiva curricular. Sin embargo, en todos los casos, le brinda al docente la posibilidad de establecer enlaces con otros temas o puntos de vista, y motiva que los seleccione para su visualización en clase. Constituyen

tecnologías utilizadas y no creadas para fines educativos.

Los docentes asumen epistemologías de las prácticas diferentes en torno a los usos de estos materiales audiovisuales. En algunos casos, sostienen que habría que "dejar hablar al material" debido a su valor. Se trata de no incorporar propuestas pedagógicas o actividades que podrían quitar el valor estético de lo visualizado. Hemos denominado "didáctica silenciosa" al hecho de eliminar las posibles estrategias de análisis que encaran los docentes cuando esa eliminación parte del recono-

cimiento del valor del material. En otros casos, los docentes sostienen que no importa la información que el video contenga, sino las actividades tales como el análisis o el debate que posibilita luego de su visualización. Se trata de un producto o tecnología silenciada en su contenido por el énfasis puesto en las actividades o estrategias.

La tecnología limita o enmarca, potencia o banaliza la propuesta pedagógica y didáctica

Las nuevas tecnologías se han introducido también en las aulas de las escuelas medias depen-



Crist para La Tiza

diendo, en general, tanto de la disponibilidad hogareña como de la institución y el dominio que de ella tengan los docentes. Su inclusión debe reconocer que el costo de mantener actualizado permanentemente el equipamiento informático sobrepasa las posibilidades del Estado y sus recursos. Sólo algunas instituciones con aportes privados pueden hacerlo. Además, en vastas zonas del país, los costos de las comunicaciones y la obsoleta infraestructura hacen que la disponibilidad de las nuevas tecnologías sea sólo una aspiración y no una posibilidad real.

Las nuevas tecnologías se han introducido también en las aulas de las escuelas medias, dependiendo, en general, tanto de la disponibilidad hogareña como de la de la institución y del dominio que de ella tengan los docentes

En los casos en los que las tecnologías pueden incorporarse a las actividades escolares, los alumnos acuden a ellas para encontrar información y como parte de las actividades que demanda la escuela para realizar fuera de ella. Obtenerla en la Web tiene sus atractivos, dificultades y riesgos. La cantidad de información disponible hace que los alumnos necesiten asumir criterios de validación para identificar la fuente de la misma y de selección para elegir la más pertinente. Sin embargo, estos criterios no forman parte de las enseñanzas de los maestros aunque sean necesarios.

Los usos de las nuevas tecnologías en las aulas -estén o no disponibles en el salón de clase, pero sí incluidas en las actividades de los docentes- pueden limitar las propuestas cuando no son las más adecuadas o se emplean indiscriminadamente. Los usos más banales de la tecnología dan cuenta de la inadecuada utilización del medio en tanto su elección fue una imposición y no una verdadera ayuda o herramienta posibilitadora de mejores comprensiones. En otras oportunidades esos usos pueden, por el contrario, potenciar las propuestas de los docentes y permiten formas de construcción del conocimiento a partir de la colaboración entre pares generada por una red que no sólo resuelve la comunicación entre los alumnos sino que permite potenciar cada una de las propuestas de trabajo.

La creación o la obtención de buenos materiales para la enseñanza generan preocupaciones respecto del re-uso del material. La adaptabilidad de alguno de ellos, la posibilidad de tratamientos variados, su riqueza intrínseca que potencia la diversidad de uso hace que los docentes sostengan que un buen material es aquel que es posible de ser usado para destinatarios diferentes, permite el de-

Los usos de las nuevas tecnologías en las aulas pueden limitar las propuestas cuando no son las más adecuadas o se emplean indiscriminadamente

sarrollo de múltiples propuestas a partir de su exposición y posee una calidad intrínseca que potencia las propuestas de enseñanza.

En todos los casos las prácticas de la enseñanza no pueden ser analizadas, reconocidas o reconstruidas a partir o principalmente del buen uso o no que se haga de las tecnologías. Éstas están implicadas en las propuestas didácticas y por tanto en las maneras en que se promueve la reflexión en el aula, se abre un espacio comunicacional que permite la construcción del conocimiento y se genera un ámbito de respeto y ayuda en los difíciles y complejos problemas de enseñar y aprender. ■

La autora es la compiladora del libro *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*, Amorrortu editores 2005.



■ ENTREVISTA A GABRIEL MARIOTTO

“ESTA LEY SE IMPULSA PARA DEMOCRATIZAR LA PALABRA PÚBLICA”

En medio del debate por la nueva ley de comunicación audiovisual, el interventor del Comité Federal de Radiodifusión (COMFER), Gabriel Mariotto, señala por qué es necesario reemplazar la actual Ley de Radiodifusión 22285, y destaca su incidencia en las TIC y en los procesos culturales y educativos de la nación.

Entrevista: Secretaría de Redacción de **SADOP**

-¿Por qué después de tantos años se está desarrollando un proyecto concreto de Ley de Radiodifusión?

-Sin dudas se trata de una deuda de la democracia. Pensemos que esta ley nacida en los años de plomo de la Argentina sobrevive a la propia dictadura en veinticinco años. Cuesta creer que en ese tiempo no hayan estado siquiera asomadas las condiciones como para darle a una actividad vital para la democracia un marco regulativo de la democracia. Lo cierto es que hoy hay una fuerte decisión política nacida de las convicciones de la Presidenta Cristina Kirchner y razones imperiosas desde la propia realidad comunicacional de la Argentina y desde lo tecnológico que impulsan un diseño y una sanción.

-Muchos medios de comunicación están criticando esta iniciativa. ¿En qué se ven afectados?

-Hay medios de comunicación que hacen crítica automática de las acciones de gobierno. “No sé de qué se trata pero me opongo”, decía precisamente un personaje de la radio de cuatro décadas atrás. Otros se ven amenazados ante cualquier cambio de las condiciones actuales y agitan fantasmas hechos con sábanas muy deshinchadas y con argumentos poco serios. Lo cierto es que el sentido de la ley es democratizar el espacio público de la comunicación, lo que implica no acallar la voz de nadie sino habilitar el escenario para la incorporación de todas las voces posibles.



-¿Qué límite de licencias por empresa tendrá la nueva ley? ¿Por qué es necesario limitar la cantidad?

-Los números se relacionan con la necesidad de que el espectro de participación sea total y será determinado por el debate parlamentario. Por supuesto que el proyecto original hace sugerencias en ese sentido, pero ninguna que no se encuadre dentro de otras

normativas como la Ley Antimonopolio o cualquiera que resguarde las garantías democráticas de la libertad de expresión y el derecho a la información. Nadie puede aducir que se trata de una norma restrictiva. Si la distribución de la riqueza exhibió la voluntad material de este gobierno de afianzar el proyecto de reconstitución nacional, la consolidación de una nueva ley en materia de comunicación significa completar este proceso con la redistribución de la palabra. Esta ley no se impulsa para beneficiar o perjudicar a comunicadores ni empresas, sino para democratizar la palabra pública.

El sentido de la ley es democratizar el espacio público de la comunicación, lo que implica no acallar la voz de nadie

-¿Cómo se regularán las transgresiones a la ley?

-El Estado sigue siendo el organismo habilitador, el instrumento de aplicación surgirá también del debate, de manera que se constituya con amplia representatividad política, cultural y social. Lo que la ley impide no puede hacerse, de manera que más que sanciones lo que se preverá es la instrumentación de mecanismos que hagan cesar las acciones de incumplimiento.

-La Ley 22285 parecía permeable a censuras previas, ¿de qué forma se puede regular la emisión de mensajes garantizando el libre flujo de información y la libertad de expresión?

-El escenario que generará la

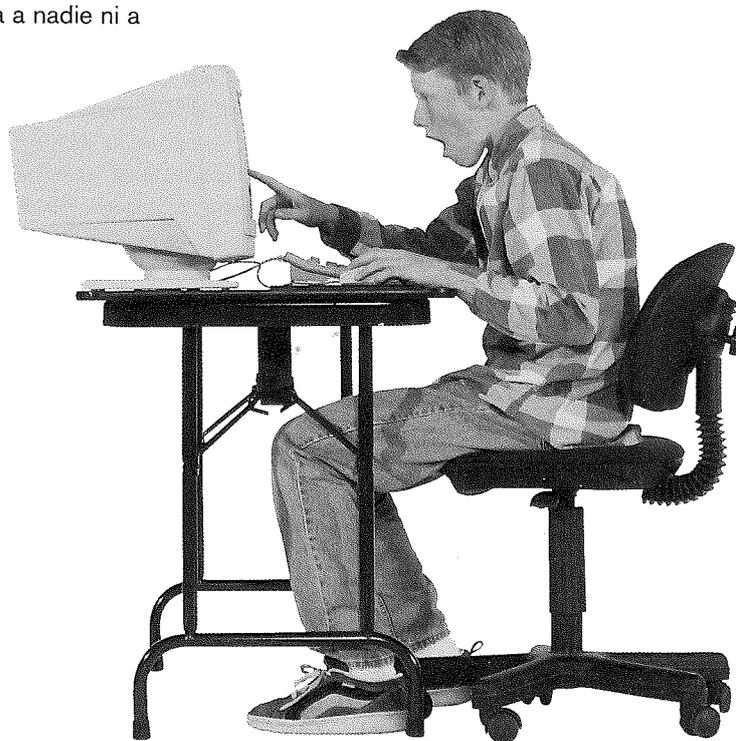
nueva ley es suficiente como para que, por multiplicación de actores, los mecanismos de censura interna o presiones externas se desbaraten. Tanto en la información como en la opinión no hay mejor remedio para la censura de cualquier especie que la multiplicidad de voces. Será un escenario abierto y democrático, estoy seguro de que aportará beneficios para todas las formas de expresión de los argentinos.

-Con dicha Ley se han denunciado sanciones y amenazas económicas como método de prohibición. ¿Cree que son atribuciones competentes a la ley de medios o se tienen que dar dentro de otro marco jurídico?

-Las denuncias de amenazas económicas que se dieron anteriormente fueron por temores o ficciones de temores traídos de los pelos. La nueva ley apunta a abrir el espacio y a crear reglas de juego claras, no a taparle la boca a nadie ni a

Tanto en la información como en la opinión no hay mejor remedio para la censura de cualquier especie que la multiplicidad de voces

otorgarle un látigo legal a un organismo del Estado. El espacio público se amplía considerablemente con las nuevas disponibilidades que ofrece la transformación tecnológica. El rol del Estado es dar un grado de racionalidad para garantizar los principios de San José de Costa Rica relacionados con la libertad de expresión y la pluralidad de voces. La Ley es el marco para que impere esa racionalidad. El Estado tiene la obligación y la respon-



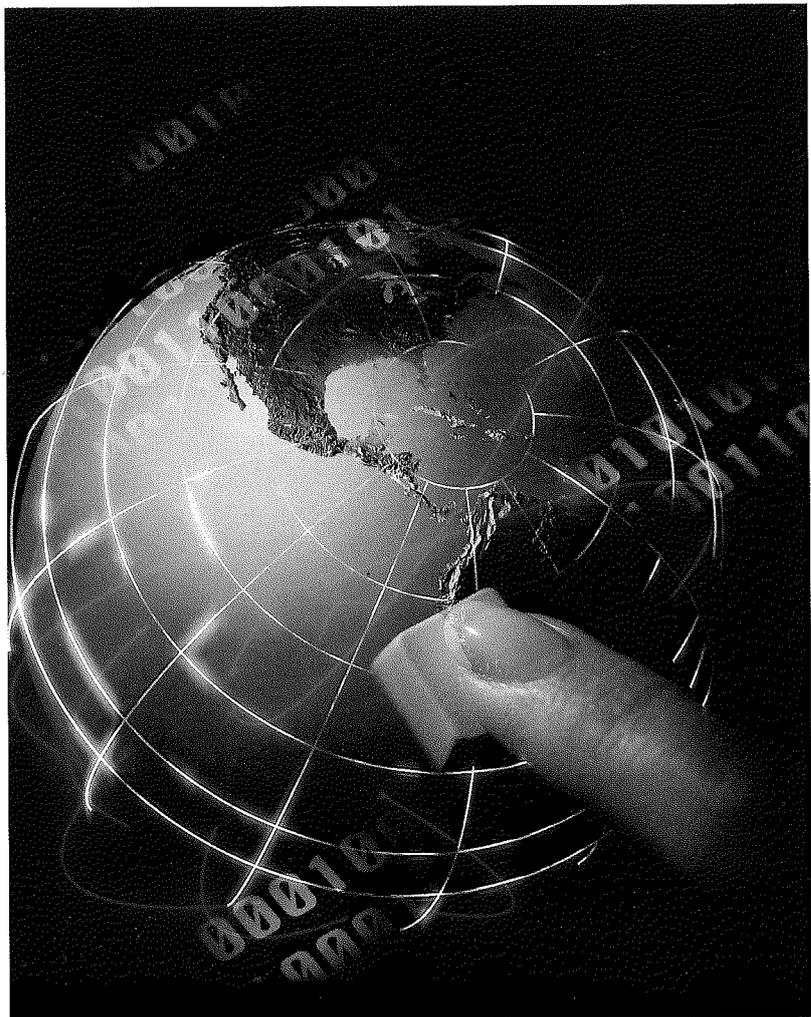
sabilidad de hacerlo a través de sus instituciones, porque su naturaleza es la de mirar el conjunto y no sólo a los sectores, la totalidad y no el aspecto. Ya hay un Código Penal y fueros específicos para su aplicación, nadie va a crear leyes penales especiales.

-Algunos medios -sobre todo del interior del país- suelen aducir que este tipo de sanciones económicas son mecanismos de censura...

-El Estado hoy participa en poco más del 5 por ciento de la pauta publicitaria total, ¿a quién quieren hacerle creer que ese numerito le hace cosquillas a los grandes medios nacionales? En realidad, los cucos sobre la ley los agitan otros intereses. Cualquier orden legal que no sea el de la vieja ley resulta para ciertos sectores una amenaza. Para la sociedad argentina, a diferencia, la verdadera amenaza es la ley nacida en la dictadura, la continuidad de esa norma, sus restricciones y su vacío. Hoy es un presente con un profundo cambio cultural, la interpretación de la realidad social que desde la política se ha hecho desde 2003 a la fecha marca un nuevo escenario: la agenda la construye la gente, la ejecuta la política y los medios deben encontrar el rol en ese marco. Sin traducciones ni prejuicios. Con claridad, con responsabilidad en la construcción colectiva, con amplitud.

-¿Qué desafíos presenta la digitalización de las frecuencias?

-El cambio tecnológico ofrece mayor disponibilidad. Estamos en los albores no sólo de más cantidad de medios sino también de nuevos medios, nuevos formatos, nuevos contenidos. El desafío es evitar la concentración o mejor,



Las leyes duras, que sólo obligan o sólo impiden, se quiebran cuando chocan contra la realidad

garantizar la diversidad de actores. Porque la Argentina de los últimos 25 años ha demostrado que los tiene. La historia reciente, pródiga en esfuerzos comunitarios de radios, productoras de televisión, esforzados medios gráficos de tirada reducida, son prueba de la voluntad inquebrantable de nuestro pueblo por ejercer sus derechos en plenitud como el derecho a la comunicación. Junto a estos nuevos comunicadores, se ubican actores

sociales reales y concretos: gremios, universidades, las cooperativas, fundaciones que personifican jurídicamente a barrios, comunidades, credos, asociaciones civiles y todo otro tipo de organizaciones libres del pueblo. Están allí, verlos depende sólo de nuestra voluntad. Aun si esta evidencia social resulta poco convincente para entender el porqué de una nueva norma legal, es acuciante atender a los cambios radicales que se advierten en el horizonte tecnológico inmediato.

-¿Le corresponde a la ley abarcar la integración de las TIC a los procesos culturales del pueblo?

-A la ley le corresponde generar condiciones de oportunidad igualitarias, lo demás viene por añadidura. La ley que dura es la que es capaz de garantizar con justicia y



de proteger democráticamente. Las leyes duras, que sólo obligan o únicamente impiden, se quiebran cuando chocan contra la realidad.

-¿De qué manera se preservará la identidad cultural nacional y regional en procesos de comunicación globalizados?

-Esto que llamamos globalización ha mostrado dos caras curiosamente antagónicas. La espiral de concentración económica y las tendencias a igualar consumos se ha dado paralelamente a su contrario. La reaparición de las identidades nacionales, culturales, comunitarias, las nuevas formas de organización del pueblo, la multiplicación de los mercados informales, etc. De manera que la Ley deberá simplemente crear el clima, las plantas de la cultura propia crecen solas.

-¿La problemática educativa-cultural estará contenida en la nueva ley?

-En la medida en que los actores de la cultura y de la educación tengan accesibilidad al sistema mediático, esa participación está asegurada.

-¿Qué implica que la legislación que regula los medios se alinee al Pacto de San José de Costa Rica?

-Pone a la actividad en orden a su verdadera naturaleza, que no es la de concebir a la audiencia como un mero mercado sino como comunidades, y las comunidades tienen derechos, y esos derechos deben ser resguardados. Volvemos a poner al caballo delante del carro.



En la medida en que los actores de la cultura y de la educación tengan accesibilidad al sistema mediático, la participación en la Ley de comunicación está asegurada

-Se habla de la prohibición de que empresas de servicios públicos sean dueñas de medios. ¿En qué afecta a la ciudadanía el llamado "Triple Play"?

-Este es un tema de negocios aunque se trate de la comunicación. La norma se ajustará a los criterios de libre competencia y de resguardo frente a las maniobras monopólicas que es lo que realmente importa cuando se piensa una norma para el conjunto.

-En este sentido, ¿cuáles son los cambios que tendrá la nueva ley respecto a la anterior?

-No, no se trata de cambios sino de una regulación sobre algo que no existía cuando se promulgó la Ley 22285. Por entonces no existía ni el cable ni las FM. Es una arquitectura nueva para una casa nueva y la estamos diseñando con el concurso de todos los actores actuales y potenciales. Muchos documentos elaborados por diferentes organismos durante los últimos 25 años resumen de manera completa la necesidad de una democratización en el terreno de los medios que acompañe la esperanza de un país más justo. Lo que resulta novedad es que el Poder Ejecutivo los escuche, los promueva, los sintetice y decida ponerlos en marcha, lo que constituye en partes iguales un orgullo y un compromiso para todos los sectores vinculados con la comunicación plural. ■

■ ECONOMÍA

UNA REALIDAD INFLADA

Tan usada como gastada, la palabra "inflación" suele disparar tantos miedos como descalabros financieros. Aquí se presenta una reflexión sobre un término económico al que es necesario conocer con precisión.

Por **Mariano de Miguel**
Economista



Cuando hablamos de inflación no siempre recordamos el sentido de la expresión. ¿Qué es lo que está inflado? John Maynard Keynes estaba seguro de lo que hablaba cuando se refería a la inflación. Para él, la inflación sólo podía efectuarse o bien en una situación de pleno empleo, cuando todos los recursos productivos están ya empleados y no queda margen para fabricar adicionalmente, o bien en una circunstancia anterior, donde a pesar de contar en términos agregados

con capacidad instalada ociosa existen sectores de la economía que pueden denominarse "cuellos de botella". Por ejemplo, el sector energético es un sector "cuello de botella" porque produce un bien, la energía, sin el cual no puede ponerse en funcionamiento el resto de la economía. Por ende, si la economía crece a un ritmo superior al que lo hace el sector energético, sólo quedan tres caminos: se importa la energía faltante, se deja sin empleo la cantidad sobrante de factores de modo que la economía se des-

acelere al ritmo que lo permita el abastecimiento energético, o finalmente, se destina parte de los recursos que genera la economía a la inversión en este sector (y en todos aquellos que imponen también cuellos de botella y son por tanto críticos y prioritarios) de tal forma que permita a la economía crecer a su ritmo potencial, empleando todos los recursos de los que dispone.

Esta manera de pensar de Keynes tenía su fundamento. Si una determinada nación no puede producir más de lo que lo hace y todos

El término inflación comenzó a usarse para referirse a una demanda incrementada artificialmente, cuyas presiones inflacionarias generan aumentos de precios

sus factores están ya empleados, todo incremento de la demanda agregada sólo puede traducirse en un incremento inflacionario; y, como resultado de una "demanda inflada", los precios deben subir para restablecer el equilibrio.

Vale decir que el término inflación comenzó a usarse para referirse a una demanda incrementada artificialmente, cuyas presiones inflacionarias generan aumentos de precios. Quizás sea ésta una de las razones por las que gran parte de los economistas cuando escuchan la palabra inflación automáticamente piensan que hay un "exceso de demanda", que la economía está "recalentada" o demasiado "acelerada" y que es preciso "frenarla".

Sin embargo, las presiones inflacionarias pueden surgir de una

demanda *realmente* acelerada, o bien de una oferta productiva estancada. Parece evidente que en la Argentina la demanda crece a un ritmo superior al que lo hace la oferta; ahora bien, ¿la demanda viaja a la velocidad del sonido o la oferta está caminando y necesitamos que corra?

Todo parece indicar que, actualmente, la inflación en nuestro país es la resultante de un conjunto de fuerzas que tanto desde el lado de la demanda como, y principalmente, desde el lado de la oferta hacen posible este fenómeno.

Del lado de la demanda, todos sus componentes han crecido a tasas importantes desde 2002 a la fecha. En particular, el consumo y la inversión han sido los grandes dinamizadores del crecimiento, ya que la demanda de exportaciones se ve cada vez más compensada por la demanda de importaciones.

De esta manera, el crecimiento de la demanda ha hecho posible que el crecimiento de la actividad económica se acerque a su nivel potencial; momento a partir del cual son inevitables presiones inflacionarias.

Lejos de lo que sostienen algunos, la política monetaria no presenta rasgos de aceleración

inflacionaria. Los indicadores monetarios evolucionan al ritmo del Producto Bruto Interno, y en algún caso, a tasas menores aún. Como muestra el gráfico que se adjunta, para el acumulado de 2008, la base monetaria ha descendido para la suma total de sus componentes. De aquí que no pueda erigirse la expansión de la base monetaria como fuente de inflación, salvo que alguno crea que tiene que crecer menos todavía (demasiada ortodoxia). No deja de ser interesante notar que el factor que contribuye a la expansión de la base monetaria es el sector externo, es decir, el superávit proveniente de nuestras cuentas corrientes externas, donde la exportación tiene mucho que ver. En otras palabras, todos aquellos que sueñan con un país singularmente exportador, sin inflación ni intervención estatal y con un tipo de cambio real competitivo, persiguen un sueño imposible.

Finalmente, la puja distributiva juega su papel en términos de expectativas, pero no debemos sobreestimarlos. El salario es un costo, sin dudas, pero en términos agregados no cubre aún la productividad que genera. Sólo el sector formal industrial puede dar cuenta de un aumento salarial real signifi-

Actualmente, la inflación en nuestro país es la resultante de un conjunto de fuerzas que tanto desde el lado de la demanda como desde la oferta hacen posible este fenómeno



cativo. No olvidemos que tenemos un grado de informalidad laboral cercano al 40%, donde el salario está prácticamente estancado y ni siquiera ha recuperado la pérdida por inflación; al tiempo que la pobreza y la indigencia todavía alcanzan niveles que un congelamiento salarial y de consumo indiscriminado aparecen como verdaderamente injustos.

De cualquier manera, el salario también es el motor del consumo, fuente principal del crecimiento y de la demanda interna; y es de esta demanda interna de la que dependen el mayor porcentaje de los establecimientos industriales.

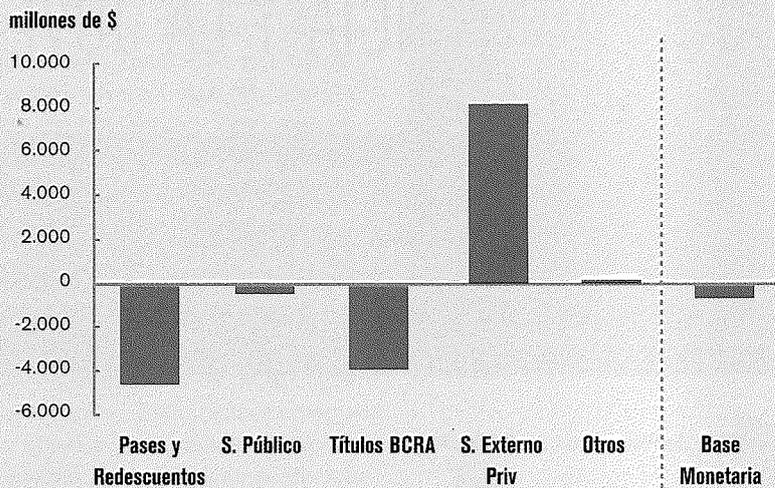
Entonces, la cuestión es la siguiente: si la demanda agregada crece mucho y puede que genere algunas presiones inflacionarias, pero todavía, en términos de conjunto, no contribuye mayoritariamente a la inflación, ¿vamos a congelarla o a estudiar las posibilidades de incrementar la oferta?

El salario es un costo, sin dudas, pero en términos agregados no cubre aún la productividad que genera

Todo parece como si estuviéramos de acuerdo en que el problema es de inversión y de oferta, pero faltos de ideas y consensos al respecto, vergonzosamente unos y convencidos otros, ensayamos cuentas sobre cuánto debemos enfriar la economía; como si una política de enfriamiento no tuviera posibilidades de llevarnos al estancamiento con inflación.

Base Monetaria y Factores de Explicación

Acumulado 2008



Fuente: Banco Central de la República Argentina

Nos paramos frente a la torta: sin ponernos de acuerdo en cómo repartirla y en lugar de encontrar cuáles de sus elementos constitutivos se han encarecido y pensar cómo reemplazarlos o producirlos en mayor escala, decretamos que lo mejor es dejar de cocinarla y en todo caso, hacer una más chica, de modo que deje afuera de la mesa a la cantidad suficiente de comensales para que la disputa ya no sea

posible. Al fin y al cabo, la década de los noventa es un claro ejemplo de cómo se puede generar tanto desempleo y estancamiento como sea necesario para que la inflación no sea un problema.

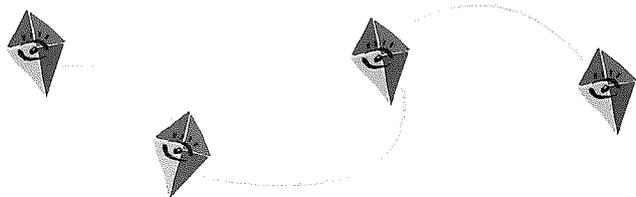
Creer sin inflación es el verdadero desafío, yo diría que el único que vale la pena discutir, porque organizar la deflación no requiere demasiada inteligencia. ■



“NUEVA MIRADA” PARA LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

El 7mo. Festival Internacional de Cine tuvo lugar del 4 al 10 de septiembre en la Ciudad de Buenos Aires. SADOP apoyó la iniciativa que, entre sus objetivos, buscó contribuir al desarrollo cultural y educativo de jóvenes y niños a través de la capacitación audiovisual y el conocimiento de la diversidad cultural.

Secretaría de Redacción de **SADOP**



Organizado por la Asociación Nueva Mirada, en los primeros días de septiembre de 2008 se realizó el 7mo. Festival Internacional de Cine “Nueva Mirada” para la Infancia y la Juventud, con el lema “Diferentes pero con iguales derechos”.

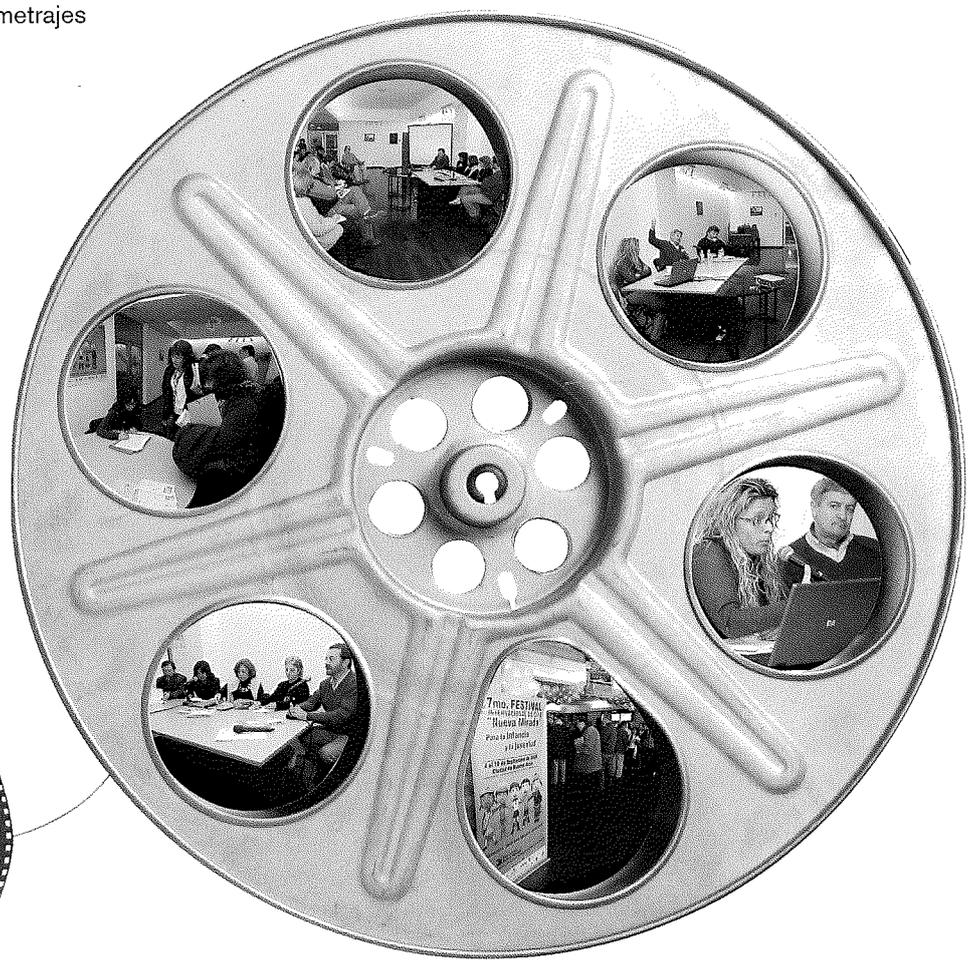
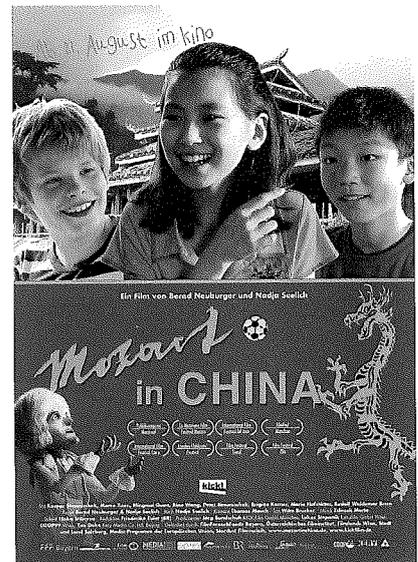


Entre sus objetivos, este festival buscó fortalecer la construcción de la ciudadanía, y contribuir al desarrollo cultural y educativo a través de la participación activa de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Para ello, las actividades iban desde la inclusión de los más chicos como productores y emisores de sus propios mensajes audiovisuales hasta la presentación de producciones de calidad de todas partes del mundo con la idea de formar receptores críticos de medios audiovisuales.

Miembro de la Alianza Global para la Diversidad Cultural de la UNESCO y del CIFEJ (Centro Internacional del Film para la Infancia y la Juventud), el Festival fue dirigido por la socióloga Susana Velleggia y tuvo una programación clasificada por edades. En esta oportunidad, además de los largometrajes

que fueron parte de la competencia oficial, se presentaron las secciones *Dulces Sueños* (animación) y *Panorámica* (ficción), además de *Nueva Mirada*, un espacio para largometrajes realizados por niños y jóvenes de escuelas de cine y video (se presentaron *Los veraneantes* de la Escuela Orson the Kids de España y *Nuestra Miranda* de la Villa del Cine de Venezuela).

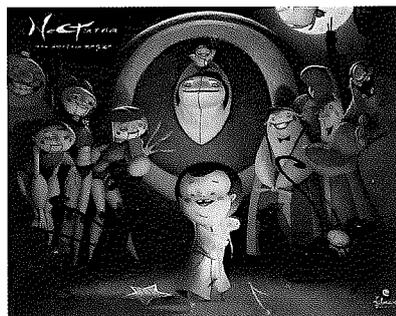
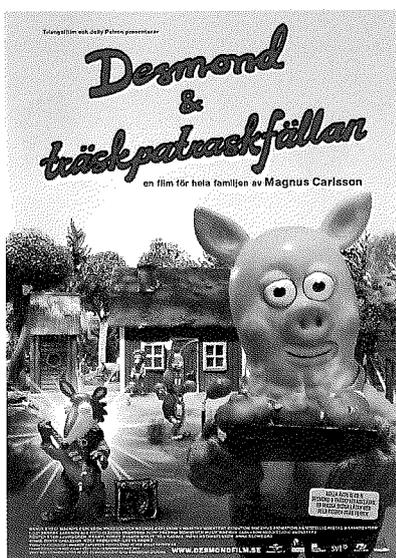
Las novedades de este año vinieron por el lado de la sección *Mi TV*, constituida por programas de televisión (de ficción o no) y animaciones dirigidas a niños de distintas edades. Este ciclo perseguía el objetivo de promover el conocimiento de la programación televisiva que mayor calidad presenta a nivel mundial, priorizando aquella proveniente de Iberoamérica.



Funcionó también como espacio de reflexión, debate y actualización profesional sobre la relación de la educación con el lenguaje audiovisual y las Tecnologías de la Información y la Comunicación



Susana Velleggia, Liliana Mazure (INCAA), María José Lubertino (INADI) y Horacio Ghilini.



Con la intención de promover el incremento de la producción y difusión de obras audiovisuales de calidad dirigidas a jóvenes e infantes, en el marco del Festival se organizaron también seminarios para evaluar y brindar las herramientas necesarias para profesionales de disciplinas que trabajan con dicho segmento infantil. De esta manera, funcionó también como espacio de reflexión, debate y actualización profesional sobre la relación de la educación con el lenguaje audiovisual y las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Los encuentros estuvieron dirigidos, específicamente, a directores y productores (Coproducción y Marketing de Filmes de Largometrajes para Niños para el Mercado Mundial), a estudiantes de cine y profesionales de los medios (Clases Magistrales de Animación) y a los niños del comedor comunitario *Los Pibes*.

En esta oportunidad, la Asociación "Nueva Mirada" y SADOP diseñaron el seminario "La Mirada Crítica. Audiovisual y TIC en la Formación de Nuevas Competencias" para docentes, que tuvo lugar el 5 y 6 de septiembre en la sede del sindicato. Las jornadas contaron con la participación del Director de la Cinemateca de Chile, Ignacio

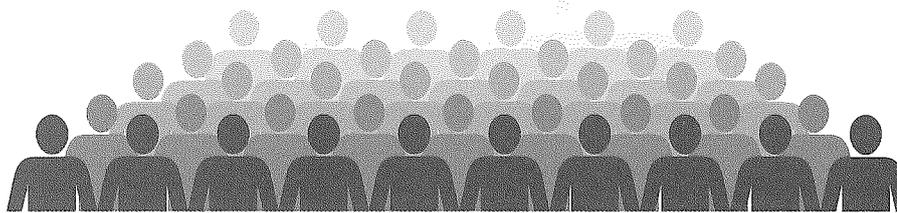
Aliaga Riquelme y las especialistas brasileñas en cine y televisión aplicada a la educación Marialva Monteiro y Bete Bullara.

A su vez, se destacó la mesa integrada por la Directora de Comunicación Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, Mariana Moyano, y el Secretario General de SADOP, Horacio Ghilini, quienes presentaron herramientas para desnudar los mecanismos de los que se valen los medios de comunicación para construir "realidades". "Cuando desde el ámbito político y gremial se está en conflicto, es natural que respondamos, por ejemplo, contra la patronal o lo que difunden los medios en las páginas de política. Pero lo que nosotros nunca hacemos bien es trabajarlo en los momentos de no conflicto, que es donde los medios se hacen fuertes. Por ejemplo, nos pegan desde las páginas que no tienen que ver estrictamente con nosotros, poniendo en agenda la violencia en las escuelas y publicando las notas en las secciones que no tienen que ver con política y, en general, son las más leídas. Hay que estar atentos y contestarles a estos climas y efectos que producen, por el costado, los mensajes mediáticos, aunque no estemos en conflicto", alertó Moyano. ■

LOS DOCENTES JUBILADOS DE **SADOP** SE REUNIERON EN HUERTA GRANDE

Córdoba fue el escenario donde se dieron cita afiliados a SADOP (jubilados y docentes en actividad), especialistas en temas jubilatorios y dirigentes sindicales; movidos por un interés común: conocer y debatir el Régimen Previsional.

Cobertura: Secretaría de redacción de **SADOP**



1° ENCUENTRO NACIONAL DE JUBILADOS SADOP

14 Y 15 de Agosto - Huerta Grande - Córdoba

“Los Centros de Jubilados se han desarrollado motivados por el interés de algunos compañeros en generar diferentes espacios en la organización para personas de todas las edades.” Así lo señaló durante la inauguración el Secretario General de SADOP, Horacio Ghilini.

“Los docentes tenemos la histórica reivindicación del 82% móvil pero estamos abiertos al diálogo”, señaló Ghilini

Del Encuentro Nacional participaron jubilados de los Centros de todo el país.

En esta ocasión se propició que los docentes privados conocieran el marco legal que los comprende una vez que cesan sus actividades. Los especialistas invitados fueron quienes aportaron esta información, motivando de esta manera el



diálogo y el debate durante el encuentro.

Tanto Ghilini como Mario Almirón, Secretario General de la seccional Córdoba, evaluaron positivamente este 1º Encuentro. En conferencia de prensa, Almirón rescató: "Cuando decidimos convocar a este evento, lo hicimos en base a una necesidad real: los compañeros nos demandaban tener una mayor participación".

"Toda normativa que trate de reducir la jubilación es inconstitucional. Esperamos que la justicia -que también es parte del gobierno- salga de la política de ajuste para avanzar hacia la justicia social", informó Almirón

Sobre la coyuntura -se estaba discutiendo la movilidad previsional del sector en varias de las jurisdicciones- fue preciso conocer cuáles son las leyes vigentes. La abogada Graciela Stasevich y el contador Eduardo Viera aportaron el asesoramiento desde su experiencia profesional; ambos son especialistas en temas previsionales.

Cabe aclarar que el sistema jubilatorio para los docentes privados se determina por el organismo previsional donde hayan realizado sus aportes. Por ejemplo, si se desempeñaban en colegios no subvencionados por el Estado, se aplica el Régimen General Previsional ya que, dichos aportes, fueron al ANSES. Mientras que aquellos tra-





Ghilini señaló que “construir es prever”, no desde una filosofía del oportunismo sino de aquel que sueña con la realización de las metas más allá de las personas

bajadores de colegios subvencionados que realizaron sus aportes al organismo previsional provincial, regirá el Sistema Provincial, quien pagará sus prestaciones.

Según Stasevich, en la actualidad existe una controversia entre los juristas y los organismos de administración previsional por la cual no se aplica la Ley Previsional Docente que prevé distintos requisitos para jubilarse, uno de los cuales es el 82% móvil.

El debate público sobre la movilidad previsional estuvo presente también en la conferencia brindada por los dirigentes de SADOP a los medios. Consultado sobre la participación de SADOP en la comisión que debate el anteproyecto de Ley del Poder Ejecutivo Nacional, Ghilini afirmó: “Los docentes tenemos la histórica reivindicación del 82% móvil. Estamos trabajando desde CGT para hacer llegar la propuesta del movimiento obrero a la comisión de previsión de diputados”.

Por su parte, ante el conflicto de los jubilados con el gobierno de Córdoba, Almiron afirmó: “Como sindicato único, tenemos que ir hacia la Nación, la unidad de concepción y de acción. En lo que respecta a nuestra provincia, tenemos que recordar todos los cordobeses nuestro pacto mayor de convivencia en lo jurídico y político, que es la Constitución de la Provincia de Córdoba. La misma tiene una cláusula que expresa claramente la ‘irreductibilidad’ de las jubilaciones. Esto significa la prohibición de rebajarlas, justamente para que el hilo no se corte por lo más débil, por el más desprotegido. Mientras haya consenso en este punto, toda normativa que trate de reducir la jubilación es inconstitucional. Esperamos que la justicia -que también es parte del gobierno- salga de la política de ajuste para avanzar hacia la justicia social”.

El sistema jubilatorio para los docentes privados se determina por el organismo previsional donde hayan realizado sus aportes

Este 1º Encuentro marca como hecho político la apertura de SADOP en tanto organización sindical, hacia un camino donde convergen todas las edades; siendo los jubilados reconocidos por su sabiduría y experiencia. Desde el gremio, Ghilini señaló que “construir es prever”, no desde una filosofía del oportunismo sino desde la de aquel que sueña con la realización de las metas más allá de las personas. ■

