

Editorial

El presente es el primer número de La Tiza de esta nueva gestión que encaramos desde el SADOP. Lo hacemos inaugurando nuestra Secretaría de Prensa como materialización de nuestra definición de dar cada vez más importancia a la relación *Educación-Comunicación*, es decir, *Escuela-Medios Masivos*. Estamos convencidos de que el docente está cada vez más necesitado de “manejar” las reglas de juego y tecnologías comunicacionales, no desde el recurso didáctico de “usar” los medios sino desde la necesidad de “reverlos”. Tanto en defensa de su rol como trabajador de la educación como fomentando el espíritu crítico, dándole batalla desde el aula al flagelo de la masificación.

Hace ya varios años nos decíamos con dolorosa ironía “los docentes enseñamos a leer a los niños, mas no sabemos leer nuestro propio recibo de sueldo”, en clara alusión a la necesidad de crecer en conciencia de nuestros derechos. Hoy, con una escuela que compite en desigualdad de condiciones con la televisión y con Internet, necesitamos aprender a leer el lenguaje audiovisual de las nuevas tecnologías. El hábito de nuestros educandos es “el video clip y el zapping”. En el transcurso de nuestras futuras ediciones trataremos de canalizar desde distintas visiones esta inquietud como un desarrollo estratégico para nuestra formación docente.

Por otra parte, estamos ante un año que termina... Con renovación de las normativas nacionales, con la mayoría de las provincias reformulando sus

legislaciones educativas, con renovación de las autoridades políticas, con una economía que crece sostenidamente, con un horizonte lleno de expectativas... ¡Y con deberes para hacer!

Dentro de estos deberes, está lo que yo llamo la reforma estructural del salario docente. Digo “estructural” porque si no cambiamos el enfoque, seguiremos teniendo una conflictividad que se irá administrando con pequeños, tediosos, insuficientes y mensuales reclamos de aumentos que no harán otra cosa que ir “un poquito por encima” del índice de pobreza (que pisa los talones de nuestro sueldo inicial). La realidad argentina, la próspera economía argentina, la estratégica argentina del **valor agregado** tiene que tener claramente tres segmentos en su política salarial: empleos no calificados, empleos medianamente calificados y empleos altamente calificados. En la ubicación en que nos encontremos en los próximos años estará expresada claramente la voluntad política de la dirigencia y la sociedad toda por valorar el rol docente en nuestra comunidad.

Horacio Ghilini

Secretario General de SADOP

Nota 01

Desafíos de la Ley de Educación Nacional a las provincias¹

A partir de cuatro ejes desarrollaremos algunas cuestiones -a modo de acciones a encarar- que se les presentan a cada una de las jurisdicciones a partir de la sanción de la [Ley de Educación Nacional \(26.206/06\)](#) a partir de este año 2007.

I. Política Educativa

- Debate sobre la Ley de Educación Provincial: instancias de participación, insumos para la misma. No conveniencia de una ley específica para la gestión privada. Al 27 de junio del corriente año sólo completó dicho proceso la provincia de Buenos Aires, declarando la obligatoriedad de la sala de 4 años (a cumplimentar en su totalidad al año 2012) y creando la Agencia de Acreditación de Saberes Laborales².
- Cumplimiento de la normativa ya sancionada: Ley de Financiamiento Educativo y Ley de Educación Técnico Profesional. Comisiones de seguimiento y de implementación. Es de particular importancia la discusión sobre la escuela técnica: su resurgimiento después de la experiencia fallida del Polimodal de “Producción de Bienes y Servicios” y la casi inexistente articulación con los Trayectos Técnicos Profesionales; por otro lado, la ubicación del histórico 6º año instala otro debate que debe articularse con la propuesta curricular para la escuela secundaria obligatoria y las culturas juveniles: ¿está convencido un chico/a de cursar un año más de estudios cuando sus ex compañeros/as de primaria egresarán un año antes?.
- Dirección de Gestión Privada: funciones de autorización, reconocimiento y supervisión de los institutos (art. 62º); nombramiento de los cargos para el cumplimiento de dichas funciones.
- Implementación gradual de todos los cambios propuestos (la experiencia sistémica y totalizadora no ha sido una buena iniciativa en las provincias que la han aplicado).
- Universalización de la sala de 4 años articulada con el segundo tramo del nivel Inicial y el Jardín Maternal: localización en las zonas donde

¹ Esta versión es un extracto del trabajo *Ley de Educación Nacional. Una polifonía de voces en tres movimientos*, SADOP-INCAPE, mimeo, julio 2007.

² Ley 13.688/07

resulte perentorio en consonancia con el artículo 21º, c) de la Ley de Educación Nacional. El cumplimiento de la obligatoriedad del preescolar y la universalización de la sala de 4 años se hacen imprescindibles ante la evidencia de casi un millón de chicos y chicas excluidos del nivel inicial, cuatro de cada diez, en todo el país. Frente a un mapa muy diferenciado regionalmente, el 40,6% de los chicos/as de 4 años no asiste a la sala correspondiente a su edad del nivel inicial y el 8,4% de 5 años no asiste al preescolar³.

- Extensión de la jornada de la escuela primaria a dos o cuatro horas más: su ubicación en los lugares donde no existen otras ofertas culturales y deportivas para la infancia, y en poblaciones pobres.
- Obligatoriedad de la escuela secundaria: el desafío de la retención con calidad y la articulación con el mundo del trabajo, el circuito de estudios superiores y la ciudadanía activa y responsable en la comunidad. Definición de las modalidades y orientaciones. Implementación de salas de lactancia para alumnas madres y su inclusión en escuela domiciliaria y hospitalaria durante el pre y post parto (art. 81º). El desafío de la retención y el egreso con calidad a partir de la obligatoriedad.
- Rol de los equipos de orientación/asesoramiento y de los profesores/as tutores: criterios para su selección, formación previa requerida y propuesta formativa posterior.
- Cumplimiento de los distintos tipos de integración en el marco de la Educación Especial (artículo 44º).
- Acreditaciones y certificaciones para los saberes adquiridos en la experiencia laboral (art. 48º, g) y la implementación de “*créditos y equivalencias*” para acompañar la movilidad de los jóvenes y adultos que participan de la educación permanente (art. 48º, h). En este sentido es importante evaluar la experiencia de la provincia de Buenos Aires quien lleva adelante esta iniciativa.
- Dar respuestas concretas, en los casos que fuera necesaria, a las comunidades aborígenes mediante la presencia Educación Intercultural Bilingüe (Capítulo XI).
- Implementar procesos de Educación en Contexto de Privación de Libertad (Capítulo XII).
- Modificación de los años de formación docente inicial para los Niveles Inicial y Primario (art. 75º) y establecimiento de propuestas de formación docente continua, apoyo pedagógico a las escuelas e investigación

³ Fuente Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología- DINIECE, *Relevamiento anual 2005* en base a datos del INDEC.

educativa (art. 72º). Confección de un circuito formativo con múltiples entradas y actores institucionales capacitadores.

- Proceso de acreditación y registro de los Institutos Superiores de Formación Docente; homologación y registro nacional de títulos y certificaciones (art. 78º): estas actividades se desarrollaron durante la década del noventa y bajo dos políticas educativas diversas (“menemismo” y “Alianza”). Esto significó una gran movilización para el colectivo institucional al que nuevamente se vuelve por lo mismo con el consiguiente descrédito y desgaste. En esta dirección es muy importante la articulación con el Instituto Nacional de Formación Docente en función de ir caminando coordinadamente en esta dirección.
- Posibilidad de aplicación de la educación a distancia para el Ciclo Orientado del Nivel Secundario en zonas rurales (art. 109º).
- Apertura a la participación de padres y alumnos en la institución escolar, ¿y en las instancias intermedias de gobierno? Estructuras, roles y funciones.
- Aprovechar la existencia de regiones, distritos, etc., en función de generar una verdadera instancia intermedia de articulación de las políticas educativas provinciales; no descartar la posible participación de delegados/as en distintas instancias de toma de decisión política o de participación activa en el gobierno educativo de la provincia
- Redefinición del modelo de supervisión escolar: construir un rol más preocupado por el asesoramiento pedagógico-didáctico que por lo administrativo-burocrático. Esto implica partir de evaluaciones institucionales participativas para adaptar a ellas instancias de superación de las dificultades (capacitación, bibliografía, jornadas, etc.) y socializar los puntos fuertes de la misma (redes, congresos, simposios, informes, visitas, etc.).

II. Pedagogía y Didáctica

- En este apartado aparece una necesaria articulación entre las políticas educativas jurisdiccionales y las instituciones educativas, mediada por instancias intermedias: supervisores/as, directores/as de ramas, sindicatos, etc. Situación ésta que exige un gran trabajo de comunicación y de consenso.
- Comisiones de currículum: su composición y participación. Sobre todo en el nivel medio al que se le suma la presencia de los NAP para dicho nivel.
- Política de textos y recursos para los/as docentes y las escuelas.

- Política de textos y recursos para los/as alumnos/as que por sus condiciones socio-económicas lo ameriten y en forma articulada con la propuesta pedagógico-didáctica de la institución.
- Capacitación institucional a partir del cumplimiento de lo normado (*“capacitación integral y gratuita y en servicio”*): sabiendo que el verdadero impacto sobre la calidad de la educación se produce cuando se opera sobre el colectivo institucional en su conjunto. Posibilidad de articularse mediante redes institucionales por niveles, áreas, zonas, etc.
- Tiempo institucional asignado para el trabajo sobre el currículum, específicamente el PEI, el Diseño Curricular Institucional y la elaboración de materiales didácticos para el aula; a lo que se debe sumar los procesos de evaluación y autoevaluación personal, institucional, del currículum, etc.
- Elaboración de un nuevo diseño curricular modular para la educación permanente de jóvenes y adultos (art. 48º, f).
- Adaptación curricular para aquellos/as alumnos/as con capacidades y talentos especiales (art. 93º), previamente detectados y orientados.
- Desburocratización de la tarea docente y de los equipos de conducción educativa institucional.

III. Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo Docente

- Designaciones de nuevos cargos, roles y funciones. Concentración horaria o designación por cargo en el Nivel Secundario. Revisión de los Estatutos Docentes para adaptarlos ante estas novedades, en consonancia con lo establecido por la Ley de Financiamiento Educativo: “acordar un nuevo convenio marco nacional sobre condiciones laborales y carrera docente”.
- Capacitación para el sector docente en servicio y gratuita, abarcando al colectivo institucional con temáticas específicas superadoras de las provenientes de las didácticas disciplinares.
- Presencia de espacios y tiempos institucionales para el trabajo docente con acceso a las tecnologías de la información y la comunicación; a bibliotecas y centros de documentación pedagógica, didáctica, científica y literaria. Hacer realidad la construcción de una cultura colaborativa docente desde el trabajo institucional.
- Evaluación del estado estructural y funcional de los edificios escolares, y de su mobiliario.

- Acuerdos sobre los números mínimos y máximos de alumnos/as por curso.
- Presencia de estudiantes y docentes noveles cumpliendo distintas funciones al interior de la institución escolar, con los debidos encuadres legales y en sinergia activa con las instituciones superiores de formación docente y técnica, y las universidades.
- Entablar acciones preventivas en colaboración con el área de salud y con los sindicatos en funciones del monitoreo del estado físico y psíquico del colectivo docente y no docente que habita las escuelas.

IV. Economía de la Educación

- Composición salarial: debate sobre el sueldo básico a partir del cumplimiento del sueldo mínimo-inicial establecido por Nación y sus adicionales en términos de sumas remunerativas y no remunerativas y de diversas escalas de bonificaciones, “presentismo” y otros premios⁴ representando más del 50% del piso salarial docente en la mayoría de las provincias⁵ y llegando al 83,5% en la provincia de Santa Cruz como su cenit. Se descuenta el impacto que esta situación genera en los montos jubilatorios que se realizan sobre el sueldo básico, como también de las cargas sociales. Para paliar la heterogénea situación salarial interprovincial, el gobierno nacional destina un Fondo de Compensación Salarial que, a la fecha, se reparte en 12 provincias; en este punto es central la discusión sobre los criterios de asignación del mismo. Es justo señalar que la mayor erogación del presupuesto educativo se destina para el pago de salarios docentes, la misma resulta entre el 79,6 y 97,4 %. Ante esta última constatación habría que plantearse cómo se hace frente a otras necesidades del sistema educativo provincial: edificios escolares, textos, nuevas tecnologías de la información y comunicación, comedores, transporte, materiales y recursos básicos para la enseñanza (hojas, tizas, cds., disquetes...), mobiliario escolar, etc.
- Plena vigencia de las Convenciones Colectivas, de Trabajo como espacio legítimo para la discusión de las cuestiones referidas al punto III y a aspectos relacionados con la economía de la educación.
- Situación del FONID a nivel provincial: tiempos y formas de su distribución.

⁴ Al respecto consultar Otero, F; *Dispersión del salario docente en la Argentina*, Revista La Tiza, Año12, N° 35, junio 2003 y Revista La Tiza, Año13, N° 37, septiembre 2004 dedicado en su totalidad a esta cuestión.

⁵ De acuerdo a datos del Ministerio de Educación Nacional a diciembre del 2006.

- Aportes para la educación de gestión privada: criterios públicos de asignación en consonancia con lo normado por la Ley Nacional.
- Discusión de la distribución de la Coparticipación Federal como mandato para los legisladores provinciales. Dicho debate es una asignatura pendiente desde el año 1996 en el Poder Legislativo Nacional, incumpliendo lo establecido por la reforma constitucional de 1994. La Ley de Financiamiento Educativo prescribió la obligatoriedad de un porcentaje de fondos coparticipables destinados específicamente a la educación. Se trata de discutir con criterios de justicia distributiva, equidad y estabilidad sobre los recursos impositivos nacionales y de otros rubros, asegurando un mejor reparto de la riqueza. En esta dirección, Adriana Puiggrós ejemplifica la problemática -para el caso de la provincia de Buenos Aires- como modelo paradigmático de esta situación describiéndola como *“desequilibrio entre el aporte cercano del 40% de la recaudación nacional que hacen los bonaerenses y el 21% que reciben como recursos coparticipables”*⁶. Complementando el análisis anterior, Axel Rivas sostiene que *“la provincia de Buenos Aires viene realizando en los años recientes el mayor esfuerzo presupuestario por la educación que ninguna otra provincia haya hecho...al dedicar el 31,4% de su presupuesto a la educación...ha logrado aumentar el salario docente un 101% entre 2001 y 2006, frente al 88% del resto del país”*⁷. Cabe agregar que la provincia de Buenos Aires posee casi 4 millones de alumnos y 294.422 docentes, dato contrastante frente a la provincia de Tierra del Fuego que es la que mayor dinero “coparticipable” recibe por habitante: \$2665⁸.
- Cumplir con el mandato constitucional provincial sobre el mínimo de inversión en materia educativa. Según datos del CIPPEC, 15 provincias hacen explícito este tema en sus respectivas constituciones pero 8 de ellas no cumplen con su propio mandato instituido⁹. Los porcentajes del presupuesto provincial destinados a educación señalan un segundo nivel de fragmentación entre las provincias (además del correspondiente al salario docente): Santa Cruz destina el 12,7% de su presupuesto a educación, mientras Corrientes eroga 31,3%¹⁰. Cabe aclarar que el presupuesto educativo se conforma con recursos fiscales propios de cada provincia a los que se suman los provenientes de la coparticipación federal.

⁶ Educación: la tensión entre los proyectos y los fondos, *Clarín*, 27/12/06, página 27.

⁷ Docentes, víctimas del mal reparto, *Clarín*, 06/12/06, página 29.

⁸ CIPPEC (2007); *Informe Anual del Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo*, mimeo.

⁹ *Tercer Informe del Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo*, mimeo, agosto de 2006.

¹⁰ CIPPEC (2007); *Quinto Informe del Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo*, mimeo.

- Publicidad del presupuesto educativo provincial en sus términos más analíticos posibles (finalidad, funciones, ejecución...), en función de interpretar el gasto educativo provincial. De esta forma se da cumplimiento al artículo 16º de la Ley de Financiamiento Educativo, generando un acceso público y transparente al presupuesto educativo de las 24 jurisdicciones¹¹.
- Sistematización estadística de los datos de inversión educativa por alumno/a y por escuela. Estos datos constituyen hoy un mapa que refleja profundas heterogeneidades entre las provincias: mientras que la inversión anual por alumno es de \$5570 en Tierra del Fuego, en Salta es de \$1156¹².
- Elaboración de prioridades y criterios para una inversión inteligente de los recursos que configuran el presupuesto educativo provincial, teniendo como meta la equidad y calidad educativa.
- Apoyo decidido y concreto a las acciones encaradas por el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) junto con otras organizaciones civiles en función del monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo.

Por Fabián OTERO
Director INCAPE

¹¹ A agosto del 2006, sólo 4 provincias lo hacen según el Tercer Informe del Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo por parte del CIPPEC.

¹² La Nación, página 11, 07/05/07.

Nota 02

Formación docente: ahora sí

La Ley de Educación Nacional, entre otros de sus promisorios aspectos, ha dado creación al Instituto Nacional de Formación Docente, organismo dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Encarar la problemática de la formación inicial y continua de los y las docentes argentinos es un desafío que pondrá a la educación argentina en la línea de un proyecto nacional incluyente bajo el objetivo de una educación de calidad que involucre al conjunto de los actores del sistema educativo pero prestando especial atención al protagonista central: el docente.

Dentro del marco del Instituto, el consejo consultivo es el instrumento de diálogo con las organizaciones que representan los intereses de la comunidad educativa: las 5 organizaciones sindicales con personería gremial (CTERA, UDA, AMET, CEA Y SADOP), las entidades representativas de los propietarios de escuelas de gestión privada (COORDIEP, CAIEP, CONSUDEC) el Consejo de Universidades Argentinas, la Secretaría de Políticas Universitarias, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas e importantes académicos de la educación confluyeron en un ámbito de debate a partir de las consignas elaboradas por el Instituto Nacional de Formación Docente para diseñar la política a corto, mediano y largo plazo en lo que a formación docente se refiere.

Reconocer, articular, crear

Tres consignas que adquieren vigencia en esta nueva etapa que se inicia.

Reconocer la vigencia de los institutos terciarios de formación docente como protagonistas principales de la formación inicial y continua de los docentes argentinos. Reconocer asimismo el valor que las universidades argentinas han aportado a esta formación. Ciertamente que ambos niveles (terciario y universitario) han de haber aportado luces y sombras al estado actual de formación de los docentes. Sin embargo la docencia ha encontrado especialmente en el sector terciario no universitario su fuente principal de

formación y el camino apto para el ingreso a la más admirable de las profesiones.

Articular este reconocimiento a los sistemas que han favorecido la formación de los docentes requiere de un esfuerzo en la consideración de los aportes que permita evitar competencias y antagonismos estériles. Será el desafío de los tiempos próximos encontrar instrumentos aptos para este encuentro de dos caminos en apariencia paralelos.

Crear: por aquello de “o creamos o erramos” que expresara José Martí, la capacidad de creación de instrumentos, modalidades, líneas de acción y estrategias formativas han de marcar el futuro de la formación inicial y continua de los docentes en la argentina.

Ochocientos veinticinco mil doscientos cincuenta

Los docentes argentinos, que según el Censo Nacional de Docentes de 2004 suman ochocientos veinticinco mil doscientos cincuenta y que cada día enfrentan el desafío de conducir en el aula el proceso educativo, requerimos de **formación permanente** y en servicio para dar nuevas respuestas a las nuevas preguntas que la sociedad del siglo XXI nos formula. Los neoliberales hablarían de capital humano y muchas veces en nombre de una eficiencia pragmática se pretende menospreciar a ese protagonista central. Hoy reafirmamos en el marco del debate de la formación de los docentes que estos 825.250 maestros y maestras, profesores y profesoras, con todas las cargas que la sociedad les ha impuesto y les impone cotidianamente, siguen apostando al amor, la educación y un proyecto de país.

Nuestros aportes

El desarrollo de la acción del **Instituto Nacional de Formación Docente** (lineamientos curriculares, organización del sistema y articulación de niveles) encuentra a nuestra organización aportando desde nuestra visión de trabajadores de la educación.

Así, el SADOP ha insistido e insistirá en que la formación docente ha de direccionarse al aporte de la educación como herramienta de un proyecto nacional autónomo y que mira la argentina desde la Patria Grande.

El currículo ha de contener las definiciones centrales sobre el proyecto de país que anhelamos los argentinos. Como decíamos en el debate de la ley

nacional “creemos fundamental que las regiones del país sumen sus matices particulares que estructuren el concepto de Nación”.

El SADOP insiste en que la instrumentación no ha de tergiversar los ejes centrales del proyecto que la Ley de Educación Nacional favorece y la reivindicación de formación y capacitación docente gratuita y en servicio, que alcance al conjunto de la docencia argentina: histórica demanda del magisterio nacional.

Nuevos tiempos, nuevas esperanzas, la misma vocación docente.

Claudio M. Corriés
Secretario de Educación
SADOP

Nota 03

Globalización y Sindicalismo

En los primeros días de noviembre de 2006 se produjo un acontecimiento importante en el mundo del sindicalismo internacional, la Confederación Mundial del Trabajo (CMT) y la Confederación Internacional de Organizaciones Sindicales Libres (CIOUSL) se disolvieron para dar paso a una nueva organización denominada Confederación Sindical Internacional (CSI).

Esta fusión y nacimiento fueron presentados como resultado de la unificación del sindicalismo a nivel planetario y, claro está, para defender de una manera más sólida y contundente los derechos de los trabajadores en todo el mundo. Este acontecimiento estableció las bases de fusiones similares en el resto de los continentes.

En lo que respecta a América Latina, corresponde que la Central Latinoamericana de Trabajadores (CLAT) y la Organización Interamericana de Trabajadores (ORIT) se unan de la misma manera para dar lugar a una nueva central que, por cierto, tenga los mismos propósitos de la primera.

Esta fusión se materializará -posiblemente- en los primeros meses del año 2008, y dará nacimiento a la Confederación Americana de Trabajadores o, si se prefiere, American'S Works Conference, símbolo del nuevo panamericanismo de la debutante organización en consonancia con el proyecto globalizador europeísta de la CSI.

Los antecedentes

Los intentos de impedir el latinoamericanismo en beneficio del panamericanismo no son nuevos: registran antecedentes bastantes remotos que, aunque siempre habían fracasado, en vista de su aparente éxito actual deben ser recordados. Aunque más no sea para que aquellos que se hacen los distraídos y abogan por la unidad de los trabajadores del continente tomen clara conciencia de que no han de jugar con la buena fe de nadie, por más falta de escrúpulos que tengan.

Dos personajes serán protagonistas relevantes de estos intentos no despojados del interés de la época. Uno de ellos será el agente –confeso- de la CIA, dirigente de la AFL, empleado del Departamento de Estado de los

EEUU, agregado laboral de la Embajada de los EEUU en Argentina -cuyo célebre Embajador se llamaba Spruille Braden-. Hablamos de Serafino Romualdi.

El otro está no menos ligado a los intereses de marras y por la misma época fue dirigente renombrado del sindicalismo mexicano. Aun hoy aparece como uno de sus próceres -aunque su conducta frente al imperialismo americano lo desmienta-. Se trata de Vicente Lombarda Toledano quien, curiosamente, lo hizo desde la óptica del marxismo que decía profesar.

Es conocida la anécdota en la que el Gral. Perón en Argentina recibe y despide a Serafino Romualdi en 1947, por intentar constituir una organización latinoamericana de sindicatos, pero que en realidad obraría a favor de las políticas del Departamento de Estado de los EEUU en el marco de la Guerra fría.

A ese intento fracasado se le suma la creación de la Confederación de Trabajadores de América Latina (CTAL) curiosamente apoyada por el mandamás de la AFL de los EEUU y el máximo representante del marxismo sindical mexicano, Don Vicente Lombardo Toledano.

Esta organización tiene una historia precedente que explica lo que vamos a ver luego. Alrededor de 1941, el departamento de Estado de los EEUU recomendó a los gobiernos de Latinoamérica que incrementaran sus relaciones comerciales y diplomáticas con la URSS, lo cual aparecía como muy explicable desde el punto de vista común de los intereses de la guerra por los países que en ese momento eran aliados.

Sin embargo, esta colaboración siguió más allá de la guerra, en tanto y en cuanto estos aliados y luego enemigos trataron de evitar la existencia de no alineamientos en el contexto del enfrentamiento entre los contendientes de la era bipolar.

Así se explica que en el Congreso de 1946 realizado en México, denominado Tercera Conferencia Interamericana del Trabajo, por un acuerdo entre Vicente Lombardo Toledano –Secretario General del Partido Socialista Popular de ese país y quien sería Presidente de la Conferencia- y George Meany, de la Federación Americana del Trabajo, se decidió la exclusión de la delegación argentina, acudiendo a la tesis de que el gobierno de nuestro país era fascistoide.

En ese contexto, posteriormente el sindicalismo argentino va a impulsar una organización latinoamericana de sindicalistas que se llamó ATLAS, y que tuvo un muy buen auspicio inicial, aunque luego del Golpe de Estado contra el Gobierno del Gral. Perón fue disuelta por un bando militar del gobierno de facto de Argentina.

De la misma manera, y en circunstancias parecidas, nace la CLAT en Chile: a propósito de la necesidad sentida de canalizar a las organizaciones sindicales de origen cristiano hacia un sindicalismo latinoamericano no dependiente de la pelea entre el capitalismo y el socialismo a nivel planetario.

En ambos casos estas organizaciones recogían la tradición de los libertadores y generadores de la independencia de nuestros países, quienes habían intentado como “americanos” -como se autodenominaban- unir a todos nuestros pueblos en una Gran Nación de Naciones Latinoamericana.

A menos que se crea que actualmente esto no es necesario, que están resueltos los problemas del Norte con el Sur del mundo y que la globalización neoliberal será la salvación de todos, estas ideas no sólo están vigentes sino que tienen más actualidad que nunca en el nuevo contexto planetario.

Ideologías, burocracias y negocios

Tradicionalmente, las tres centrales reconocidas por la OIT a nivel mundial eran la CMT (de origen socialcristiano), la CIOSL (claramente socialdemócrata liberal, con matices) y la FSM (Federación Sindical Mundial, de raigambre comunista). Fuera de que esta última no integra la nueva central (que es la más grande en número de afiliados), las diferencias ideológicas entre las fusionadas (CMT Y CIOSL) han sido dejadas de lado.

Esto muestra al menos dos cosas. La primera es que en esta ocasión no han contado para nada las definiciones ideológicas fundantes y eso explica con claridad que lo que podríamos llamar Declaración de Principios de la CSI tenga un débil contenido en esta materia, como dando paso a la llamada “muerte de las ideologías” y priorizando aspectos más políticos y técnico-administrativos. La segunda es que no es una verdadera unificación a nivel mundial, ya que en ella no cuentan ni la FSM (mayoritaria), ni los árabes, ni los chinos. Dicho de otra manera, casi el 70 % de los trabajadores del mundo están ausentes de la CSI.

En realidad, esta nueva central sólo es una “componenda” de las novedosas burocracias sindicales más preocupadas por sobrevivir (o “tener un buen pasar”) en un mundo amenazante en el cual la “globalización de los negocios” les exige lucha o resignación. Han elegido la variante más cómoda.

La clave está aquí: en los negocios, primero porque la alternativa de incorporarse de este modo a la “globalización” les garantiza su permanencia burocrática al mismo tiempo que las ayudas, subsidios y prebendas de todo tipo -incluidas las económicas-. Y en segundo lugar, porque asegura el monopolio de los recursos que anualmente los gobiernos de la Unión Europea y la propia Comunidad destinan al sindicalismo de los países del Tercer Mundo.

Sindicalismo y geopolítica

La disputa en el mundo actual es por la hegemonía de los más ricos y poderosos

-con los EEUU a la cabeza- para lo cual es necesario hacer triunfar la globalización en todos los rubros, lo cual incluye al sindicalismo y, de esa manera, dirigir al planeta hacia la unipolaridad, manejando y ahogando los disensos y -totalmente- cualquier otra alternativa.

Por otra parte y frente a esta pretensión, surgen los intentos de resistir y crear alternativas no basadas únicamente en las exigencias económicas y financieras, sino en las coincidencias culturales e históricas de los pueblos, de forma de dar lugar a un escenario mundial multipolar más equitativo, donde sea posible la justicia y no la hegemonía.

Ésta ha sido la manera de responder de la mayor parte de los pueblos de América Latina, que se reconocen en la Historia de los Libertadores como parte de una misma historia y quieren ser parte de un mismo destino.

A ello responde la voluntad política de conformar bloques regionales al modo de la Comunidad Andina de Naciones y el MERCOSUR en Suramérica y, más recientemente pero con mucho ímpetu, la Comunidad Suramericana de Naciones.

En la hora mundial de la construcción de grandes bloques autosustentables que expresen, en su diversidad, la negativa rotunda a la unipolaridad y la hegemonía de los más ricos y poderosos, acceder a uniones como la propuesta significa renunciar al desarrollo del protagonismo de las regiones, y

ceder a un universalismo y un continentalismo servil y funcional a la globalización imperial y al proyecto del ALCA , en particular.

La estrategia de los desarrollados

Los países que se autodenominan “desarrollados” nombran a los que no lo son “subdesarrollados”, imponiendo de esta manera una categoría formulada como contrapartida de su propia imagen. De esa forma, ser “subdesarrollado” significa no haber accedido a concretar el modelo de esos países.

Todo el esfuerzo deberá ser imitar a los países centrales para llegar a ser como ellos, si es necesario cumplimentar las etapas de desarrollo que ellos atravesaron y realizar los esfuerzos y sacrificios que hicieron. La recompensa será llegar a ser “desarrollados” como ellos.

Muchos de nuestros dirigentes de todo tipo creen, a pie juntillas, que ese es el camino sin darse cuenta que, en realidad, se trata de una visión del desarrollo propia de los países centrales y que –además– no sólo encierra riesgos sino también trampas.

Entonces es lógico que aquellos países que tienen cierto grado de desarrollo del sindicalismo creen necesario que la unidad sindical que se practica en Europa deba ser imitada en América Latina y, lo que es peor, dictaminan que así debe ser e instruyen para que así sea.

La trampa está no sólo en que se trata de una nueva versión de la “colonización pedagógica” -por la cual nos convencen que la solución europea es la única solución-, sino que, además, impiden los diseños sindicales más originales, que respetando las características propias de nuestros pueblos afirmen su identidad y les permitan contribuir desde ella a la construcción de un destino propio y común.

Las categorías correctas no son las de desarrollo y subdesarrollo, sino las de dominación y liberación. No somos subdesarrollados, somos dominados y necesitamos liberarnos. Esto no se hará imitando el desarrollo de los países dominantes.

Por esto, acceder a una fusión de la Central Latinoamericana de Trabajadores (CLAT) con la ORIT significa adoptar el criterio desarrollista y panamericano que nos aleja de la construcción de una Patria Grande Latinoamericana, la cual tendría a los trabajadores organizados como

protagonistas de la integración de un espacio geográfico e histórico que, respetando identidades, genere un proyecto común y original para América Latina.

La hora de los pueblos y los trabajadores

El conflicto de la unipolaridad y la multipolaridad es el conflicto de los ricos y poderosos -que son los menos- contra los pobres y débiles -que son los más-

Los pobres tienen las riquezas de sus territorios pero no las poseen. La fuerza de las mayorías es segmentada y dividida por quienes detentan el poder para que no se concrete en voluntad política y realizaciones soberanas.

Pero ésta es la Hora de los Pueblos y no del poder financiero, y es la hora de los trabajadores y no de las burocracias. América Latina se merece un movimiento obrero que se reconozca en la gesta de la Integración de la Comunidad Latinoamericana de Naciones.

Prof. Mario Morant Director
Depto. Asuntos Internacionales SADOP

Nota 04

¿Qué significa la “politización” de la acción gremial? Vaciamiento del término política en el contexto actual

El vaciamiento del significado de las palabras –proceso de fuerte connotación cultural– constituye uno de los ejes sobre el que con mayor profundidad actúa el neoliberalismo. No es casual: la pérdida progresiva de referencias a las palabras y su significado con el consiguiente reemplazo por otro, ataca la identidad de un pueblo y su cultura.

La persistente acción neoliberal en Argentina –cuyo antecedente mediato hay que ubicarlo en 1976– avanzó en forma directa y sistemática por la destrucción de todo lo que tenga que ver con la POLÍTICA.

“La política es sucia”... “no te metás” (en política y en nada)... “los políticos son todos corruptos”... la política no sirve para nada”... son solamente expresiones surgidas de esa acción pertinaz dirigida a quitarle significado a la palabra política y detrás de ello a desmontar todo tipo de organización cuyos fines se vinculen a lo político.

Para imponer el plan de la última dictadura militar en la Argentina se dieron tres procesos concurrentes: la desaparición de personas, la imposición de un terrible plan de transnacionalización de la economía y la perforación por continuidad de los significados propios de la cultura nacional.

“La política es la forma más noble de la caridad”, enseñaron Aristóteles y Santo Tomás. Notable la antítesis, ¿verdad? Sin embargo, esta brecha de significados muestra diferencias marcadas entre enfoques que, aún hoy, disputan –con variada suerte– el imaginario colectivo.

Este vaciamiento del vocablo “política” llegó también al plano sindical de la mano de una campaña sistemática dirigida a denostar las instituciones sindicales, menospreciar el valor de su acción en la defensa de los intereses de los trabajadores, ubicar a algunos de sus dirigentes como protagonistas de los más variados sucesos y separar, como sea, al sindicato de la sociedad.

En ambos casos –la política y el sindicato– la intención reside en borrar de la vida social la dimensión solidaria. El hombre tiene éxito individual en un mercado esencialmente marcado por la competencia. Por lo tanto, lo solidario como espacio para la construcción de lo común, decididamente no debe existir.

Por supuesto que nuestro patrimonio conceptual -fruto maduro de una visión del hombre, del mundo y la historia, y de una experiencia histórica- nos ubica en otra mirada sobre lo político y lo sindical.

En primer lugar, reivindicamos la política como la lucha personal y colectiva por el bien común. En este sentido concebimos lo político como la totalidad de las acciones destinadas a la felicidad y la grandeza. Para nosotros la política no se reduce a la acción de los partidos políticos -aunque la incluye-. Diríamos que se dan dos planos de lo político: lo integral y lo partidario, lo general y lo específico.

Por ello, la acción sindical es política. Es importante que recuperemos la visión y el concepto correcto, y vencamos en la batalla ideológica a los que se proponen su vaciamiento.

Acerca de la politización de la acción sindical.

En esta línea la politización de la acción sindical se basa en la ponderación de la lucha por la defensa y promoción de los trabajadores docentes privados y sus familias en el marco de proyecto de nación integrado en la patria grande latinoamericana.

Politizar la acción sindical es valorizar la negociación como el instrumento central de la estrategia de la organización en todos sus niveles.

Politizar la acción sindical es articular conflicto y negociación como partes de un mismo proceso de defensa irrestricta de los derechos laborales de los docentes privados.

Concebir la acción sindical como política es ubicar a la organización sindical en el plano de la lucha por un modelo de país, un proyecto educativo y, en el fondo, una idea de sociedad y una visión del hombre.

La politización, decíamos, supone asumir la negociación como el instrumento que nos permite lograr los objetivos sindicales. En primer lugar, recuperar también el significado de la negociación como mecanismo de resolución de conflictos: éste como natural y propio de las relaciones laborales y sociales, y la negociación como instrumento apto de fuerte tono político ya que vincula personas y organizaciones en búsqueda de objetivos superadores.

En este sentido es necesario combatir el concepto de la negociación como “negociado” que ha impuesto el pensamiento único que, en tanto descrea de las organizaciones sociales, obviamente combate la idea de que organizaciones de trabajadores y de empresarios puedan negociar salidas a sus naturales conflictos de intereses.

Esta visión política de la acción sindical confronta con las visiones individualista, judicializante y anárquica de la misma.

La mirada individualista no constituye en sí misma acción sindical ya que ésta es por naturaleza colectiva aunque existen sectores que plantean una práctica centrada en forma exclusiva en las demandas personales sin atar ese destino al grupo de pertenencia laboral.

La visión judicializante consiste en absolutizar la estrategia jurídica como el eje de la acción sindical considerándola como el instrumento central y principal de la acción sindical.

Por último, la visión anárquica combate el sentido de la organización licuando su valor como espacio de luchas comunes que realizan lo personal y desplazando a la no-organización el sentido de la acción sindical. En el fondo, para la visión anárquica tampoco existe el sindicato y, como suele suceder, se toca en su extremo con la visión individualista.

La politización de la acción sindical supone, entonces, la promoción de la negociación y, por ende, los ámbitos y las materias: ¿dónde?, ¿con quiénes? y ¿qué?

Estamos asumiendo una rica historia de 60 años de vida institucional del SADOP que, en diversos escenarios y con distintos protagonistas, ha escrito un relato sobre la representación de los docentes privados de la Argentina y, en ese marco, su historia de conflictos y negociaciones.

Los invitamos a reflexionar sobre el significado político de la acción sindical y aplicarlo a nuestra realidad colectiva de trabajadores de la educación privada conscientes que nuestra suerte está atada al destino de la clase trabajadora de la Argentina y América Latina.

Daniel E. Di Bártolo
Secretario Gremial
SADOP – Consejo Directivo Nacional

Nota 05

La personería gremial del SADOP en las universidades privadas

Autor: Juan Pablo Capón Filas. Asesor Legal SADOP.

Los actos constitutivos de la personería gremial del SADOP

El Sindicato Argentino de Docentes Particulares -SADOP- desde su misma constitución como asociación sindical ha representado efectivamente a los docentes privados dependientes de las universidades privadas de nuestro país.

Según los registros del Sistema Informático de la Dirección Nacional de Asociaciones Sindicales, órgano específico de la autoridad de aplicación de la ley 23.551, el SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES goza de la Personería Gremial N° 90, representando en los términos del artículo 31 y concordantes de la Ley Nacional de Asociaciones Sindicales *al personal docente, en actividad o jubilado que ejerza o haya ejercido en Colegios, Establecimientos, Institutos, Academias, etc., privados, ya sean autónomos, adscriptos, autorizados o libres, primarios, secundarios, UNIVERSITARIOS, de enseñanza directa o por correspondencia, como asimismo toda aquella persona que se dedique a la actividad docente por cuenta propia, siempre que no sea propietaria de establecimiento privado de enseñanza.*

La personería gremial del SADOP resulta de las Resoluciones 27/48, 152/53 y 491/90; las dos primeras de la entonces Secretaría de Trabajo y Previsión; la última del Ministerio de Trabajo de la Nación.

Todos los actos constitutivos de la personería gremial del SADOP fueron publicados en el Boletín Oficial de la Nación y no han sido jurídicamente cuestionados, por lo que debe considerárseles absolutamente consolidados como “patrimonio” de la entidad sindical, con todas las garantías constitucionales que protegen la propiedad colectiva de los afiliados.

A mayor abundamiento, indicamos que la Resolución 27/48 fue publicada en el Boletín Oficial del 4 de junio de 1948, la Resolución 152/53 el día 14 de septiembre de 1953 y la número 491/90 el día 21 de septiembre de 1990.

La Resolución 27/48, en su artículo 2º dice “otórgase personería gremial al Sindicato Argentino de Docentes Particulares..., con el carácter de sindicato que agrupa a los *educadores de escuelas particulares*, teniendo zona de actuación la Capital Federal”.

Acto seguido, dicha resolución aprueba el primer estatuto social, que es parte constitutivo de la personería gremial del SADOP y que explica el alcance de la expresión genérica “educadores de escuelas particulares”.

El primer estatuto aprobado por la resolución constitutiva de la personería, publicado en el Boletín Oficial el cuatro de junio de 1948 junto con la Resolución 27/48 establece en su artículo 13º que la entidad representa al personal docente, administrativo, de maestranza y de servicio, en actividad o

jubilado, de colegios e institutos particulares, cualquiera sea su naturaleza u organización, incorporados, adscriptos, de enseñanza primaria, secundaria o **UNIVERSITARIA**, autorizados, fiscalizados o libres, y los que dicten cursos o ejerzan funciones en cualquier establecimiento de enseñanza privada directa o por correspondencia o a domicilio”.

Por su parte, el preámbulo del estatuto aprobado en el acto constitutivo de la personería del SADOP destaca que la “Asociación Pro Jubilación de Maestros de Escuelas Particulares, por intermedio de sus representantes... resolvió constituir un **Sindicato que agrupe al personal docente, administrativo y demás empleados de todos los establecimientos de enseñanza privada**”.

La interpretación histórica de dicho acto administrativo demuestra la representación del SADOP para todos los docentes privados en general y universitarios en particular, máxime considerando el régimen establecido en el Decreto Ley 23.852/45, aplicable al momento de otorgamiento de la personería gremial.

En dicha época histórica se diseñó por la administración del Presidente Tte. Gral. Juan Domingo Perón el primer mapa jurídico del modelo sindical argentino, sin los solapamientos y superposiciones actuales, que desequilibran el modelo abstracto programado por el Legislador para el fortalecimiento del poder sindical.

En consecuencia, no existe duda que el SADOP representó desde el mismo inicio a la categoría profesional docentes universitarios privados.

La Resolución 152/53, extendió la zona de actuación del SADOP a todo el territorio de la Nación, por considerarla suficientemente representativa, según las pautas del decreto ley 23.852/45, ratificado por ley 12.921, manteniendo la reforma el ámbito personal de actuación.

Debe tenerse presente además que gramaticalmente y lógicamente la expresión “educadores” debe interpretarse en el sentido de docentes - maestros, profesores y auxiliares-, es decir trabajadores dependientes que realizan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La expresión “escuelas particulares” era -en la época y aun hoy- sinónimo de establecimiento educativo privado de enseñanza, de todos los niveles y modalidades, no habiéndose restringido ninguna categoría profesional de “educadores” al momento de otorgamiento de la personería gremial del SADOP.

Numerosas universidades privadas tienen “escuelas de negocios” o expresiones afines –vr. Universidad Austral- que demuestran que la universidad es una “escuela particular” en el sentido amplio, general y universal de la Resolución 27/48.

En consecuencia, lo que sí restringió el Ministerio de Trabajo fue a los trabajadores de maestranza o típicamente no docentes, que no son representados por el SADOP.

Posteriormente, todos los posteriores actos administrativos y reformas estatutarias mantuvieron el alcance amplio de representación del SADOP.

Los actuales estatutos sociales del SADOP, aprobados por el Ministerio de Trabajo, debidamente registrados y publicados, ratifican el alcance indicado de la Personería Gremial, al indicar en el artículo 1° que el SADOP:

“Agrupará... a docentes privados dentro de la enumeración del artículo 2°”, estableciendo en dicha norma que “El Sindicato Argentino de Docentes Particulares agrupa y representa a todo el personal de ambos sexos, que reviste en actividad o jubilado, que ejerza o haya ejercido en institutos, academias, colegios, establecimientos, etc. Privados, ya sea autónomos, adscriptos, autorizados, incorporados o libres, de niveles preprimarios, primarios, secundarios, terciarios, **UNIVERSITARIOS**, en todas sus modalidades; de enseñanza directa o por correspondencia”.

Por su parte el artículo 3° de los estatutos norma que “a los fines de su actuación, de conformidad con las reglamentaciones vigentes sobre agremiación, el Sindicato Argentino de Docentes Particulares tiene por objeto: a) Agrupar al personal docente de la enseñanza privada”, sin distinguir entre las distintas categorías de docentes privados, lo que determina, atento su generalidad, que claramente la docencia universitaria se encuentra comprendida en el ámbito personal de representación del SADOP.

ANTECEDENTES FIRMES JUDICIALES Y ADMINISTRATIVOS QUE HAN RECONOCIDO LA PERSONERÍA GREMIAL DEL SADOP PARA REPRESENTAR A LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS PRIVADOS.

Numerosos y relevantes son los precedentes judiciales y administrativos que han reconocido el alcance personal de la personería gremial del SADOP para representar a los docentes universitarios privados de las escuelas privadas universitarias.

FALLO COLECTIVO

La Corte Suprema de Justicia de la Nación, en el primer precedente del 4 de Julio de 2003, en una acción de amparo colectiva que promoviera la entidad - en la que se declaró la inconstitucionalidad con efecto colectivo del Decreto PEN 1123/1999-, en autos "*SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES -S.A.DO.P.- c./ ESTADO NACIONAL -PODER EJECUTIVO NACIONAL- s./ acción de amparo*", sentó una nueva jurisprudencia en materia de legitimación activa de las asociaciones sindicales, para accionar judicialmente por la vía constitucional de amparo. (T y SS, 2003 -711, con comentario del Sr. Magistrado Doctor Mario Fera, T y SS, 2003-699; La Ley, 30 de octubre de 2003, con comentario del suscripto).

El fallo asimismo ha sido analizado por Stregna, en su obra Derecho Sindical, de LA LEY, al referirse al art. 31 de la ley de asociaciones Sindicales.

Los considerandos sustanciales del fallo son los siguientes:

Considerando 4):

"...En este contexto, **no aparece indebida la legitimación procesal que se ha otorgado al sindicato amparista, asociación que cuenta con la respectiva personería gremial**, y por lo tanto encargada de representar frente al Estado y los empleadores, tal es el caso de autos, los intereses

individuales y colectivos de los trabajadores (art. 31, ley de asociaciones sindicales N° 23.551).

Por otra parte, cabe destacar que la reforma de la Constitución introdujo una modificación trascendente en relación a la acción de amparo, otorgándole una dinámica desprovista de aristas formales que obstaculicen el acceso a la jurisdicción cuando están en juego garantías de los pretensores potenciales en los casos de incidencia colectiva en general, legitimando en este aspecto a las asociaciones de las que no cabe, a mi juicio, excluir a las sindicales”.

“Considerando 5):

En su fallo, el que destaca que la delegación legislativa que el Congreso otorgó al Poder Ejecutivo Nacional mediante el art. 75 de la ley N° 24.521 de Educación Superior, se limita a la facultad de eximir total o parcialmente a las universidades de impuestos o contribuciones previsionales, y debe ser interpretada restrictivamente conforme el precepto constitucional (art. 76 CN), anterior y superior a la normativa bajo análisis. Siendo ello así, el poder administrador no podría validamente extender a las contribuciones de la seguridad social destinadas a financiar las asignaciones familiares (determinación que instrumentó **el decreto 1123/99**), una exención sólo prevista para otros supuestos, en violación a una ley en sentido material y formal (ley nro. 24.521), y excluyendo sin razón valedera del régimen de pago de las asignaciones familiares (ley nro. 24.714), **a una categoría de trabajadores, esto es a los docentes dependientes de universidades privadas. La Cámara concluye, con razón, que el ámbito de la prelación establecido por el art. 31 de la Constitución Nacional quedaría**

vulnerado con toda evidencia sino se hubiera hecho lugar al reclamo del amparista".

FALLOS FAVORABLES A ELECCIONES DE DELEGADOS DEL SADOP

Ante convocatoria a elecciones de delegados formuladas por el SADOP, a los efectos de la elección democrática de representantes sindicales de los educadores privados universitarios, el SADOP promovió acciones de amparo, donde la Justicia Nacional del Trabajo ordenó a los empleadores llevar adelante la elección sindical.

En autos precedente **“SADOP C./ FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DE PALERMO S./ AMPARO Y QUERRELLA POR PRACTICA DESLEAL”**, se dictó sentencia cautelar del 15 de octubre de 2001 y por la que el Juzgado a cargo del Dr. Victor A Pesino ordenó:

“Hacer lugar a la medida cautelar innovativa solicitada por la parte actora e intimar a la FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DE PALERMO para que se abstenga de impedir u obstaculizar los actos eleccionarios de delegados de personal que en su establecimiento convoque el SADOP y, en particular, el convocado para el día 18 de octubre de 2001, debiendo suministrar a la asociación gremial aludida, dentro del plazo de un día la nómina del personal docente privado de dicha institución para la realización de la elección de delegados y facilitar un recinto para que se lleve a cabo el acto eleccionario, debiendo acreditar el cumplimiento de lo ordenado dentro del plazo de dos días, bajo apercibimiento de aplicarse sanciones conminatorias”.

Dicha sentencia cautelar fue consentida por la empleadora, habiendo finalizado el proceso de amparo en un acuerdo conciliatorio, homologado por la Cámara del Trabajo.

Hoy se realizan con habitualidad elecciones de delegados en la Universidad de Palermo, la que hasta el presente no afectó la estabilidad sindical de los dirigentes electos.

En el reciente fallo de autos "**SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES -SADOP- C./ FUNDACIÓN IBEROAMERICANA DE ESTUDIOS SUPERIORES S./ AMPARO**" (Expediente N° 22.445/2007), Juzgado Nacional de Primera Instancia del Trabajo N° 42 a cargo de la doctora Betti A. Cabrera Sarmiento, se hizo lugar a la medida cautelar solicitada por la entidad y se resolvió por sentencia del 24 de agosto de 2007 -confirmada por la Sala III CNAT- "1º) Admitir la medida cautelar solicitada por el Sindicato Argentino de Docentes Particulares -SADOP- (art. 232 CPCCN) y en consecuencia ordenar a la Fundación Iberoamericana de Estudios Superiores que: a) Se abstenga de impedir u obstaculizar el acto eleccionario del 28 de agosto de 2007, convocado por el Sindicato Argentino de Docentes Particulares -SADOP-; b) Suministre a la parte actora, dentro del término de 24 horas de notificada la presente, la nómina del personal docente de la Universidad Abierta Interamericana -UAI- y c) Facilite un recinto para realizar el acto eleccionario, todo ello bajo apercibimiento de considerarla incurso en la situación prevista por el art. 239 del C. Penal".

Como se advierte, los precedentes judiciales referidos -tanto el fallo colectivo ejemplar de la Corte Suprema como los dos casos en materia de elecciones

de delegados- demuestran que la Justicia ha interpretado adecuadamente que el SADOP representa en los hechos y el derecho a los docentes universitarios privados, integrando el programa de acción sindical representar sus derechos individuales y colectivos, para la mejora de sus condiciones de vida y de trabajo.

Por los Convenios 87 y 98 de la Organización Internacional del Trabajo -OIT-, ambos ratificados por nuestro país y que tienen rango *supra legal*, los empleadores, sus organizaciones y el Estado deberían abstenerse de impedir u obstaculizar la acción gremial del SADOP en representación y defensa de los derechos de los educadores privados universitarios.

Nota 06

“La violencia no adquiere ni una sola forma ni tiene una sola causa”

Entrevista a la Lic. Mariana Moragues, Coordinadora del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

¿Cómo surge la idea de llevar a cabo un Observatorio argentino de Violencia en las Escuelas?

Surge entre 2004 y 2005 por la necesidad que tenemos en el Ministerio de Educación de contar cada vez con más información. Veníamos trabajando sobre la convivencia escolar, las herramientas para la mediación y distintos programas tanto de prevención de la violencia como de educación para la convivencia democrática. Teniendo como base estos trabajos que comenzamos a realizar en esta gestión, encontramos también la necesidad de conocer más sobre el fenómeno de la violencia en las escuelas. A partir del estudio y de reflexionar con los docentes, pudimos contar con un diagnóstico desde distintos lugares. En estos programas surgía por parte de los docentes la necesidad de pensar con nuevas herramientas sobre las situaciones que se les presentan en las aulas. A su vez, desde el Ministerio estamos en contacto permanente con lo que pasa en distintos países de América, algo que nos terminó de decidir sobre la creación del Observatorio.

¿Por qué se articulan con la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)?

La actividad del Ministerio de Educación es la política educativa, no la investigación. Dado que uno de los objetivos del Observatorio está vinculado a la investigación sobre esta temática, la articulación nos permite contar con un núcleo de investigaciones. La idea es ir sumando a las distintas universidades que trabajan el tema de la violencia, para así poder seguir sumando saberes y conocimientos.

¿En qué consiste la investigación?

Tiene una parte cuantitativa a través de encuestas a los alumnos y cuyos datos actualmente están siendo procesados. A su vez, hay otra parte que es cualitativa y que se desarrolla gracias a la investigación de casos específicos que suceden en las escuelas. Estos últimos sirven para hacer un diagnóstico aproximado del fenómeno.

¿Trabajan con otras organizaciones o instituciones?

Hemos sumado al Instituto Gino Germani, que está realizando otra investigación sobre el tema. También estamos comenzando a detectar distintos nodos en el país que están estudiando la violencia. Tenemos muy en cuenta que los procesos de investigación social son más largos que lo que dura una gestión y que las políticas públicas necesitan tiempo para irse trabajando. Por eso desarrollamos una línea de capacitación de docentes, no solamente para darles herramientas, sino para establecer el diálogo y la reflexión junto a ellos.

¿Cuáles son los espacios en los que se desarrollan estas reflexiones?

En esta línea se hizo el primer seminario: “Jornadas de Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en la Escuela”, donde invitamos a distintos especialistas de diferentes áreas para debatir junto a los docentes estas problemáticas. De esta manera logramos tener un pantallazo de psicólogos, sociólogos, personas del ámbito judicial y pedagogos, entre otros, para empezar a pensar en la violencia.

¿Qué devoluciones tuvieron de ese primer seminario?

Los docentes nos comentaron que les era muy útil para encarar un tema importante como es el de la violencia en las escuelas. A partir del seminario se pudo pensar en que esta problemática no tiene causas únicas. La violencia no adquiere ni una sola forma ni tiene una sola causa, es multicausal y, por esa razón, se necesitan distintas herramientas. El Observatorio resolvió abordar la temática desde un enfoque multidisciplinario.

¿Cómo hacen para difundirlo en todo el país?

Como el seminario se desarrolló en Buenos Aires, se publicó y se distribuyó al resto del país. Sabíamos que no era lo mismo que estar presentes en el ámbito de discusión, así que creamos la cátedra abierta: cada dos o tres meses invitamos a un especialista de distintas disciplinas y, gracias al apoyo tecnológico de la Fundación OSDE, llevamos a cabo videoconferencias simultáneas en todo el país. Las mismas se hacen en Buenos Aires, pero se puede concurrir a través de las distintas salas que tiene la fundación en las provincias. Después de la conferencia central, hay un espacio para el diálogo entre los docentes con el fin de enriquecer las reflexiones sobre cómo pensar el tema. Las videoconferencias realizadas están siendo en estos momentos editadas para su publicación y distribución en todas las escuelas.

¿Cuáles fueron los temas que más preocupaban a los docentes durante estas videoconferencias?

En los primeros resultados de la investigación y de este intercambio salió fuertemente el tema de cómo los adultos se posicionaban frente a las distintas situaciones que los jóvenes presentan en su vida cotidiana. Muchas veces es difícil plantear el diálogo o es muy difícil que el adulto se ponga en un lugar de responsabilidad: poner el límite sin llegar al autoritarismo. Una primera conclusión es que aquellas escuelas en las que los adultos presentan un espacio para la contención, el diálogo y la integración, hay menores índices de violencia.

El término “violencia” es mucho más amplio de lo que suele utilizarse comúnmente. ¿Qué abarca para el Observatorio esta palabra?

El sentido amplio: no sólo la violencia física o con armas -que en nuestro país representa el menor porcentaje- sino también las situaciones de hostigamiento cotidiano. Estas últimas tienen que ver con la discriminación y la burla. Hay que tener en cuenta que no todas tienen la misma forma de ser trabajadas.

¿Se les hace difícil que los docentes comprendan que el hostigamiento también es una forma de violencia?

Es parte de la reflexión. Estamos convencidos de que tenemos que reflexionar con los docentes, no sólo capacitar. Son situaciones que viven todos los días, y hay que enmarcarlas y darles forma para trabajar. Por eso la cátedra abierta apunta al diálogo. Partimos de pensar con los docentes cuáles son las formas de violencia, poniéndoles un nombre para que sea

posible trabajarlas. Obviamente el adulto no es el responsable de la violencia que se genera en la escuela, y mucho menos de la violencia estructural presente en la sociedad donde intervienen muchos factores, como por ejemplo la pobreza. Lo que sí puede hacer el adulto es responsabilizarse de lo que pasa en el ámbito escolar en ese momento.

¿De qué se trata la segunda publicación?

Es justamente un material en el que se discute con los docentes sobre el lugar que tienen los adultos. Se titula “El lugar de los adultos frente a los niños y jóvenes” y tiene como fin el hecho de pensar a la comunidad educativa en su conjunto. No solamente padres y docentes, sino también las personas del entorno (desde el portero hasta el quiosquero de la escuela). La idea es que se vuelva a reconstruir la comunidad para que contenga y sea hospitalaria con los jóvenes. Desde ese lugar es posible generar lazos sociales nuevamente. El equipo técnico del Observatorio desarrolló esta publicación que, además del marco teórico, cuenta con actividades para que realicen los docentes con los padres. Este punto es importante porque otro de los temas que salieron en las investigaciones es el poco entendimiento entre la familia y los docentes, y lo que uno espera del otro, ya que muchas veces existe un cortocircuito en el diálogo. Los docentes esperan que los chicos vengan con determinados valores incorporados de las casas, y a la familia le pasa lo mismo porque pone las expectativas en que sean transmitidos en las escuelas. Por eso este material tiene una doble entrada: por un lado es distribuido para que los docentes lo trabajen solos, y por el otro se organizan talleres con padres, educadores y equipos de los ministerios provinciales -la idea es que luego continúen trabajando ellos-.

¿En qué partes del país se realizaron los talleres?

Hasta ahora en Mendoza, San Juan y Formosa. Hay mucha demanda y se seguirán haciendo en otras ciudades.

¿Cómo hacen para abarcar todas las diferentes realidades sociales, económicas y culturales que presenta nuestro país?

En este sentido, el trabajo más fuerte lo hacen los ministerios provinciales y sus equipos de trabajo, con quienes desarrollamos también otros programas. Intentamos que las actividades puedan ser fácilmente trabajadas en cualquier contexto, evitando poner localismos e incorporando cuestiones trasladables a ámbitos rurales o urbanos. Y justamente uno de los temas fuertes para trabajar es la diversidad. Los ministerios provinciales nos posibilitan alcanzar a todas las escuelas del territorio nacional y es bueno que cada comunidad se apropie de los temas en su propio ámbito. Si bien a muchas escuelas no les llega el taller, tratamos de suplirlo con el material impreso y, de hecho, tuvimos bastantes devoluciones por ser algo que se utiliza en las escuelas.

¿Cómo se seleccionan los temas a trabajar y las personas que se encargarán de desarrollarlos?

El Observatorio cuenta con un consejo asesor formado por especialistas de distintas áreas, de los cuales algunos se reúnen con nuestro equipo técnico para ayudar a abordar los temas y desarrollar un marco teórico. Para las videoconferencias, los especialistas pueden pertenecer al consejo asesor o ser recomendados por ellos. Depende de la temática que deseamos abordar. Muchas veces no pertenecen específicamente al área de educación. Nuestro trabajo con los docentes es pensar cómo llevar eso a las escuelas.

Hace poco tiempo publicaron un tercer trabajo...

Se hizo una convocatoria para que desde las escuelas se relaten sus experiencias. Éramos conscientes de que muchas de las preguntas, respuestas y reflexiones están -además de en los investigadores- en el trabajo cotidiano en las escuelas. Todos los días, los actores de las distintas escuelas inventan y reinventan modos de trabajar sobre la convivencia, y es muy valioso recuperar eso y retransmitirlo: que salga de las paredes de la escuela. Así, podemos darles el valor como experiencia, tanto empírica como práctica. Además, al ponerlo a la par y en el cruce del saber de los especialistas, podía ser algo que le brindara ideas a otros docentes. Considero que todas las experiencias recibidas fueron muy importantes, y seguro no recibimos todas las que existen. Esperamos que esta publicación ("Educar para la convivencia: experiencias en la escuela") le dé ganas a otros docentes ganas de contarnos sus experiencias, ya que queremos hacer un banco de experiencias al que todos accedan vía Internet.

¿Notaron alguna diferencia entre la cantidad de participaciones de los docentes de escuelas públicas y los de las privadas? ¿Creen que hay filtros que no permiten a todos contar sus experiencias?

No hemos encontrado específicamente diferencias, aunque no sabemos si la convocatoria llegó a todas las escuelas privadas. Quizás tengamos que resolver alguna manera mejor de difusión. La página web es un buen lugar para que los docentes se enteren de lo que sucede más allá del afiche. Buscamos que la página esté siempre actualizada sobre lo que el Observatorio está desarrollando. Por otro lado, tampoco hemos encontrado diferencias en el modo de abordaje. Convocamos a escuelas, docentes y

equipos técnicos, y si bien todavía no tenemos los resultados cuantitativos, por aproximación no encontramos situaciones de violencia diferentes.

¿Tienen datos de lo que sucede en otros países respecto a la violencia?

Tenemos mucho intercambio con otros países y, en comparación al resto de América Latina, Argentina tiene muy bajos índices de violencia, sobre todo física. Después está el hostigamiento que es muy sutil y más difícil de relevar cuantitativamente, y por eso es casi imposible de comparar.

¿Qué tipo de problemas son los que más señalan los docentes?

En primer lugar la dificultad de entender a los jóvenes y llegar a ellos, porque hay una diferencia cultural muy importante. El docente percibe la falta de límites. También hay mucha dificultad para trabajar con las familias que, por su parte, también plantean problemas de trabajo con los docentes. También hay que entender que la escuela es un lugar que tiene relaciones asimétricas y así debe ser. No puede haber horizontalidad en las relaciones porque cada uno tiene que cumplir un rol distinto. En lo que respecta a la violencia física, en general no es señalado como un problema grave.

¿Tienen alguna forma de recibir devoluciones?

Tratamos de usar la tecnología para ello. En todos lados publicamos nuestros correos electrónicos y la página web. No tenemos específicamente devoluciones exactas de cada lugar donde se realizan los talleres.

En este plazo de más de un año en el que vienen trabajando con el Observatorio, ¿lograron ya llegar a definir algunas conclusiones?

Por un lado, estar pensando toda esta temática aportó insumos a otros programas que tiene el Ministerio. Por otro, hay que tener en cuenta que los tiempos de una investigación no siempre son tan rápidos como para poder tomar decisiones de política educativa. Igualmente estamos convencidos de que es una buena sociedad la que forman la investigación y la decisión de políticas. Gracias a lo trabajado, la primera conclusión que sacamos es que la clave está en la inclusión y la integración social de los jóvenes con sus pares.

Para más información sobre el Observatorio argentino de Violencia en las Escuelas: www.me.gov.ar/observatorio

Contactos: 4129-1090

violenciaenlasescuelas@me.gov.ar

Nota 07

Dilemas y desafíos de la experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley

Por Gabriel Kessler, Doctor en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París (EHESS). Investigador del CONICET. Profesor Asociado Universidad Nacional de General Sarmiento. Maître de Conférences EHESS.

Mi presentación se va a centrar en la experiencia escolar de jóvenes que han cometido delitos contra la propiedad mediante el uso de violencia. Me voy a centrar en algunos aspectos de la experiencia escolar de estos jóvenes como una forma de pensar la relación entre la escolaridad y las actividades ilegales en el marco de las transformaciones sociales y escolares que se produjeron en nuestro país y en el mundo en las últimas décadas. Como ustedes saben, habitualmente escolaridad y delito se han pensado como actividades contrapuestas. La escuela era -junto a la familia- la encargada de producir una socialización exitosa, distribuyendo las credenciales necesarias para entablar una vida adulta integrada; el delito, por el contrario, era una de las opciones residuales que quedaban para aquellos que, entre otras contrariedades, habían sufrido el fracaso o la expulsión educativa. Los datos, durante décadas, tanto en nuestro país como en otros países -sobre todo los que correlacionaban deserción temprana, fracaso escolar y delito- fomentaron el apoyo y el consenso sobre estas hipótesis. También las teorías criminológicas; así por ejemplo, la “*Teoría de la tensión*”, una teoría

criminológica clásica, sostenía que el fracaso escolar llevaba a los jóvenes a afirmarse inevitablemente por medio del delito. Por su parte, la llamada “*Teoría del control social*” sostenía que la deserción escolar contribuía al debilitamiento de las formas de regulación personal, franqueando el acceso al delito, no ya como una forma de reafirmación identitaria, sino en tanto gratificación inmediata, fomentando aquello que, para la “*Teoría del control social*”, era una orientación al presente en los jóvenes que tenían “tendencias delictivas”. Investigaciones posteriores establecieron mediaciones más complejas entre deserción, fracaso escolar y delito, al punto que hoy -si bien no se niegan los efectos negativos de la deserción y el fracaso escolar- hay un consenso de dudas sobre la relación entre tales sucesos. También los datos obligaron a poner en duda esta relación. Por ejemplo, un Informe de la provincia de Buenos Aires de fines de los años noventa muestra que la mitad de los jóvenes procesados por haber cometido delitos contra la propiedad declaran -y subrayo la palabra declaran- estar concurriendo a la escuela. De todos modos, así como hay un desdibujamiento de los supuestos límites tan estrechos, tan claros, entre trabajo y delito, también la forma de pensar delito y escuela como mutuamente excluyentes merece ser repensada. Por eso, en esta presentación, lo que propongo es un desplazamiento del eje de análisis, pasando de la dicotomía clásica *inserción-deserción* a la pregunta sobre las particularidades de la experiencia escolar de jóvenes que han cometido delitos contra la propiedad. En particular, quisiera plantear cuatro cuestiones. La primera es sobre el sentido que tiene la educación para estos jóvenes; la segunda es sobre la experiencia escolar específica que han realizado; la tercera, presentar algunos ejes sobre la relación entre violencia y escuela; y finalmente terminar revisando alguna de las hipótesis clásicas sobre el

impacto de la escuela, morigerando, atenuando o por el contrario, favoreciendo tendencias delictivas.

Respecto a la primera pregunta, sobre sentido y experiencia personal que se le da a la educación. Cuando comenzamos a hacer esta investigación, lo que esperábamos encontrar era un discurso muy crítico, muy áspero contra la escuela a la que deberían acusar por experiencias de estigma y exclusión. Sin embargo, nuestra investigación fue desmoronando nuestras hipótesis. Lo que vimos es que, en general, los jóvenes entrevistados hablaban poco de la escuela -en general con cierto desprecio- pero sin mucho encono ni rabia. Lo que era central era que se marcaba una disyunción entre la propia experiencia personal de escolaridad que muchas veces se señalaba -yo diría con cierto desprecio, cierta bronca- y una mirada general, una valorización de la educación en la que todavía se veía la persistencia de los valores clásicos de la educación como forma de ascenso social. Es decir, mientras la experiencia escolar era vista más bien negativamente, la educación mantenía marcas de la valoración que son persistentes en distintos sectores de la sociedad. Cuando hablaban de la propia experiencia escolar, había varios juicios recurrentes: “no entiendo nada de la escuela” o “la escuela no sirve para nada”. En muchos casos uno podría vincular este recurrente “no entiendo nada de la escuela” con la dificultad de comprender las materias. Es probable que experiencias escolares previas les hayan dificultado tener el capital cultural necesario para el anclaje de los contenidos que recibían en la escuela media. Amén de ello, uno puede hipotetizar que si la escuela resultaba incomprensible no era necesariamente como corolario de una evaluación pormenorizada de cada una de las materias, sino por la dificultad de encontrarle un sentido general; de articular de algún modo la experiencia

escolar con aspectos de sus vidas. En segundo lugar, uno podría preguntarse cuánto del disgusto frente a la escuela no es, en parte, una estrategia identitaria defensiva frente a un eventual fracaso escolar. Es decir, cuánto de ese desmenuzamiento de cada contenido y de cada saber hasta considerarlo laboralmente inservible no es, sino, una anticipación de las dificultades de inserción en el mundo del trabajo. Uno piensa que aquí hay parte de una estrategia defensiva. Pero lo que yo quiero subrayar es que lo que se advertía claramente, a pesar de concurrir -luego veremos de qué manera- a la escuela, era una escasa marca de la experiencia escolar. Ya sea en los valores de referencia, en los modos de percibir y vincularse con los otros, en la relación con la autoridad, en la confianza en el futuro y en la confianza en el propio esfuerzo para poder lograr la concreción de un proyecto personal. Ciertamente que esto no es una experiencia homogénea por ser una fracción de clase muy relegada, ya que al interior de las escuelas que analizamos había experiencias totalmente distintas.

Entonces, la primera pregunta que surge es: ¿cuáles son las regularidades de esta experiencia escolar de jóvenes que han cometido delitos contra la propiedad? Hay dos cuestiones particulares: un primer rasgo era que para estos jóvenes el fracaso escolar no parecía ser un conflicto. En principio poco importaba repetir o desertar. No era ningún estigma ni ningún problema, y a lo sumo se percataban de que pese a su mal desempeño, de todos modos los profesores trataban de hacerlos pasar de año. En segundo lugar, tampoco las medidas disciplinarias -ya sean las clásicas o las más novedosas derivadas de los Códigos de Convivencia- parecían importar mucho.

Cuentan, por ejemplo, cómo la escuela no reaccionaba cuando les daban citaciones a los padres por cuestiones pedagógicas o disciplinarias y sus padres no iban o ellos jamás entregaban sus citaciones. Es decir, no había

ninguna marca de la experiencia escolar tampoco en lo que podría llamarse “la internalización de la ley” sobre lo que volveré al final. Ahora, ¿qué es lo que sí se valoraba? Lo que sí se valoraba es el hecho de estar alfabetizados, el hecho de «dejar de ser ignorante», el saber leer un poco; tales cuestiones eran rescatadas por todos los jóvenes. Ahora bien, cuando se trataba de entender el valor de la educación un poco más allá, entonces era un poco más dificultoso encontrar un sentido a la experiencia escolar. Si mantenían algún tipo de presencia en la escuela, en gran medida era por presión de los padres o por hábito, pero era difícil que ellos pudieran legitimar por qué seguir concurriendo a la escuela, más allá de la valoración generalizada de la alfabetización.

Como les decía, cuando nos alejamos de la propia experiencia escolar, aparecen los juicios sorprendentes, donde podría encontrarse “la educación es fundamental para el futuro”; “la educación es la única forma de llegar a ser alguien en la vida”; “educarse para no ser un chorro”; “para conseguir trabajo”, entre otros. Tales afirmaciones nos dan lugar a dos juicios contrapuestos. Una mirada más pesimista sostendría que cuando valoran discursivamente a la escuela repiten un discurso ajeno, que no es construido por ellos, que no está internalizado por ellos, que no está cimentado por la propia experiencia, ni la de sus pares cercanos. Es decir, la valoración de la escuela no resuena como palabras propias, por lo tanto no es llamativo que no se acompañe con acciones que impliquen un mejor rendimiento escolar. Por el contrario, desde una postura más optimista el juicio sería otro: si yo comparo lo que encontramos en Argentina con investigaciones de grupos similares en otros países de América Latina o de Estados Unidos en donde la escuela no aparece ni siquiera nombrada, sin huellas discursivas ni ningún

juicio positivo. En esos estudios la escuela es el lugar “del otro”, el lugar de la exclusión, el sitio que les ha sido negado o al que por estigma o resentimiento no se quiere ir. Entonces, lo interesante es que la escuela todavía está formando parte del imaginario de nuestros jóvenes, de sus ideas, y no hay -en general- en sus imaginarios, medios alternativos de ascenso y de construcción de una vida legítima. Ahí tenemos seguramente una gran tarea para anclar en estas representaciones un lugar real de la escuela en sus vidas. Quisiera pasar brevemente a la segunda pregunta, sobre la trayectoria escolar. ¿Qué hacen cuando van a la escuela? ¿Cómo describir brevemente la forma de escolaridad? Yo llamaba a esto una «escolaridad de baja intensidad» caracterizada por el desenganche de las actividades escolares. En efecto, los jóvenes que nosotros entrevistamos continuaban inscriptos en la escuela de manera más o menos frecuente pero sin realizar ninguna tarea, sin contar con los útiles, sin hacer los deberes, sin que importen mucho las consecuencias de no hacerlo. En este tipo de escolaridad, la deserción podría ser el corolario del desenganche pero tampoco era un destino inexorable por una mayor tolerancia en los colegios. En todo caso, lo que nosotros marcamos eran dos tipos de desenganche diferentes, que tienen consecuencias distintas, en particular respecto de la deserción. Un primer tipo, es un desenganche que llamamos disciplinado, sin problemas de convivencia, donde lo que había, más bien, era un pacto de no interferencia estratégica con los profesores; una suerte de ausencia con presencia donde, como dicen los jóvenes: “yo no los jodo, ellos no me joden”. Y en los casos de deserción era difícil marcar en sus propias trayectorias -en el propio discurso de los jóvenes- el elemento desencadenante. Era simplemente “dejé de ir”; “me dejó de importar”, como si se hubiera ido de a poco desdibujando, de algún modo, la experiencia escolar. Ahora, distinto era

lo que sucedía con lo que podríamos llamar un desenganche indisciplinado, tomando un término de los jóvenes, un desenganche “bardero”. El “bardo” para los jóvenes era una forma de ruptura de las reglas de convivencia, ya sean legales o ilegales. “Bardo” puede ser poner música a todo volumen a la hora de la siesta, molestar a una vecina o a un compañero de escuela; bardo también era robar en grupo, en una acción con objetivos tanto instrumentales como expresivos. En estos casos, la relación era muy conflictiva con la escuela: había un discurso crítico más áspero y la deserción tendía a ser el corolario de algunos eventos sumamente graves. Ahora, lo que me interesa subrayar es que más que la deserción o más que la expulsión, lo que se veía en muchos casos

-especialmente en la provincia de Buenos Aires- era la sensación de que la escuela se los quería sacar de encima. La escuela estaba en una especie de tensión: por un lado no los soportaba y no podía con ellos, pero por el otro tampoco quería expulsarlos. Entonces, en esa tensión en que se encontraba la institución escolar -y en que se encuentra- lo que se obtenía era una especie de compromiso de los jóvenes y de la escuela por el cual, de forma rápida, casi por fuera de los reglamentos, se le daba el pase o la finalización del ciclo escolar como un modo de poder sacárselos de encima de la manera más rápida posible. Es cierto que eso era percibido del lado de los jóvenes como reforzando la impresión de que “la escuela no sirve absolutamente para nada” ya que aun sin estudiar lograban pasar de año y hasta obtener el diploma. Acá hay una pregunta que uno podría hacerse: ¿estamos frente a una escuela excluyente?, ¿es esto una escuela excluyente? Este es un tema que nos preocupa pues la respuesta es compleja: yo diría que la escuela no es directamente una escuela excluyente. Lo que sí se marcaba claramente era que uno podía observar, en la mayoría de los jóvenes, la realización o el

desencadenamiento de procesos de estigmatización que llevaban como corolario a procesos de autodescalificación social muy fuertes, ya sea por haber cometido delitos, por tener mala conducta, por problemas con drogas: la sensación que uno podía percibir en la mayoría de los jóvenes era lo que se podría llamar una “autodescalificación social”. ¿Qué es esto? La consideración de que no saben nada, de que no tienen nada para ofrecer ni para defenderse laboralmente. Internalizaban el estigma de “lieros”, “barderros” y esto, sin dudas, incidía en un mayor compromiso con actividades delictivas al verse -y sentirse- descalificados para el mercado laboral. Si me permiten, voy a leer un breve testimonio de un joven entrevistado que había terminado octavo año. Le preguntamos:

-¿Vos para qué pensás que te sirvió la escuela?

-A mí no me sirvió para nada porque no sé nada.

-¿Pero para qué puede servir?

-Para cosas buenas.

-¿Por ejemplo?

-Y...algo.

-¿Y para trabajar no te ayudó la escuela?

-No, nunca trabajé, nunca busco trabajo.

-¿Pero vos fuiste a la escuela?

-Sí, pero no me acuerdo nada.

-Pero algo te debe pasar para que no busques trabajo...

-Porque no sé nada. ¿Para qué voy a buscar si no sé nada? Hay que estudiar para hacer todo eso.

En este testimonio aparecen condensadas, de manera un poco violenta, al mismo tiempo la autodescalificación social pero también esa valorización de la escuela como la vía de obtención de una vida integrada.

Quisiera pasar brevemente a dar algunas ideas -no se trata ahora sólo de la experiencia de los jóvenes en conflicto con la ley- sobre el tema de violencia con escuelas. Hay cuatro cosas que aparecían en un recorrido que hicimos con escuelas en distintos puntos del conurbano que eran imputadas como violentas.

Una primera cuestión era que directivos y docentes admitían que reinaba un clima de conflicto escolar, pero también la dificultad de llegar a un consenso con los alumnos sobre qué es la violencia. Muchas veces, lo que para los chicos era considerado un juego para los docentes era considerado violencia. Entonces ahí hay una cuestión central: ¿cómo ponerse de acuerdo? Uno no tiene por qué aceptar -pienso yo- lo que el otro dice que no es violencia, pero hay una primera cuestión a definir que es un consenso sobre qué es violencia.

Hay un tema central de la violencia de los varones hacia las niñas. Una hipótesis de los docentes -que yo comparto- era que es una manera de repetir un tipo de expresión de masculinidad que realizaban los padres, en muchos casos una masculinidad devaluada por la crisis del mundo del trabajo que se expresaba en modos de violencia doméstica. Yo creo que ahí hay que

establecer una mirada de género porque nosotros naturalizamos que la violencia es masculina, pero estamos obligados a repensar la forma de socialización masculina y desnaturalizarla.

El estigma del joven violento, la sensación de estar en una relación complicada con la escuela, no implicaba necesariamente un alejamiento de la institución. La escuela, como se sabe, sigue siendo el lugar de los chicos, yo diría la única institución que los cobija. Los chicos muy jóvenes que nosotros entrevistamos cuando cometían un delito podían ir a la escuela a esconderse, era su lugar. Asimismo había distintas formas de acercamiento a la escuela.

Diferentes investigaciones muestran que tampoco hay una dicotomía clásica de *inclusión/exclusión* desde el punto de vista físico sino que hay distintas formas de ir a la escuela, distintos acercamientos, distintas distancias de chicos que «merodean» -en el buen sentido de la palabra- que están ahí, un poco adentro, un poco afuera, esperando de nuestra ayuda para entrar. Se nos plantean entonces nuevas formas de pensar la relación con la escuela, cómo transformar o cómo aprovechar estas distintas formas de acercarse para incluirlos.

Quiero dejar planteada una nueva pregunta para salir de la cuestión del delito y la escuela. En la investigación que da lugar a estas reflexiones y que está plasmada en mi libro «Sociología del delito amateur», mi preocupación no estaba centrada en la escuela sino en jóvenes que habían cometido delitos contra la propiedad de los cuales la escolaridad era sólo un tema. Había algo que era transversal a toda la investigación y era la dificultad que tenían los jóvenes para percibir la existencia de la ley. Le ley entendida como una terceridad, una institución o una persona, que legítimamente podía intervenir

en los conflictos privados. En concreto, no entendían por qué si robaban y eran cercados por la policía y le devolvían lo robado a la víctima y hasta le pedían perdón, igualmente eran detenidos. ¿Por qué? Al mismo tiempo no entendían –tema de debate central- “si yo robo en otro barrio, ¿por qué los vecinos de este barrio igual me denuncian, si yo no me meto con ellos?” La idea de que legítimamente alguien intervenga en un conflicto privado era puesta en cuestión. Tal dilución de toda instancia facultada para intervenir en los conflictos privados llevaba al punto que se desdibujaba la idea misma del Estado. En muchos casos, luego de un relato muy pormenorizado de las necesidades de una vida muy dura les preguntábamos: “¿qué te parece que el Estado tendría que haber hecho?”. Y la pregunta -o la respuesta- era “¿El estado de qué?” O sea, ni siquiera la idea del Estado como una terceridad y no desde el punto de vista represivo que tiene la facultad de intervenir en los conflictos privados permanecía en pie. ¿Qué llevó al desdibujamiento de la ley? Por supuesto, no lo voy a responder acá y es difícil de saberlo, lo que sí es central es que esto no es privativo de los jóvenes que yo estudié -puede haber un desdibujamiento de la ley en todos los sectores de la sociedad, sobre todo en los sectores más altos, que se expresan de distintas maneras- pero cierto es que no había ninguna institución -ni la familia, ni la escuela, ni por supuesto la policía- que ocupara el lugar de la ley. Había poca experiencia de ley, en un sentido general y sin duda se trata de un tema difícil sobre el cual es difícil trabajar. No es fácil preguntarse cómo se trabaja en la construcción de la ley. No hay respuestas simples pero hay una tarea enorme a realizar y una vez más, la escuela -con todo lo sobrecargada que está- es uno de los pilares que todavía los jóvenes valoran. Por ende, le cabe una tarea difícil, una tarea central en este proyecto de reconstrucción de la ley en distintos sectores.

Artículo de Gabriel Kessler, *Dilemas y desafíos de la experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley*, en *Miradas Interdisciplinarias sobre Violencia en las Escuelas*, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.

Nota 08

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas

Por Daniel Filmus*

La convivencia en el aula y la violencia son temas de preocupación central tanto para el Ministerio de Educación como para la comunidad educativa en su totalidad. Los trabajos desarrollados en el marco del Observatorio de Violencia en las Escuelas nos permiten conocer cómo la escuela trabaja estos temas. Los empezamos a realizar en un momento en que desde los medios de comunicación parecía que todo lo que pasaba en la escuela era violencia. Frente a esta situación, solemos correr detrás de dos tentaciones: por un lado pensar que son situaciones que ocurren en la escuela pero que no tienen que ver específicamente con ella; y por otro creer que todo está relacionado con la escuela. En el medio de estas dos nóminas están los temas que involucran la dinámica de las relaciones interpersonales que se desarrollan dentro del ámbito escolar, para las cuales los docentes no fuimos formados. Muchas de ellas dependen del contexto y muchas veces no se formaron todavía debates que generen la suficiente cantidad de elementos que nos permitan estar seguros para encararlas.

En este sentido, desde el Ministerio creemos que, a partir del trabajo cotidiano en las distintas escuelas del país, se desarrollan situaciones y experiencias que son construidas por la propia comunidad educativa y que son dignas de ser leídas por el resto de los docentes. Si bien son temas de los cuales existen seguramente análisis teóricos y conceptuales importantes,

éstos son casos más valiosos porque transmiten las experiencias concretas en las que trabajan cada día en las escuelas.

Convocamos a las escuelas para que pudieran contar lo que hacen. En general sus experiencias no son desarrolladas necesariamente a partir de este proyecto, sino porque existe la necesidad de realizar proyectos que permitan poner en evidencia, en discusión y debate muchas cosas que suceden en la escuela. De esto hay mucho para plasmar en los libros, pero más para hacer frente a estas problemáticas de la realidad cotidiana. Una buena cantidad de estas experiencias se publicaron en *“Educar para la convivencia: experiencias en la escuela”* con el fin de poder comunicarlas a todos los docentes.

El trabajo de los educadores contando estas experiencias es muy importante para las escuelas. En cada una de ellas hay una comunidad única e irrepetible que, si bien es probable que necesite de propuestas particulares, a través del intercambio de este tipo de material los docentes pueden tomar elementos que sirvan para desarrollar su propia realidad educativa. Y si conseguimos que de estas experiencias que se cuentan haya una problemática en común -aunque provengan de comunidades muy diferentes- se está cumpliendo con el objetivo de esta convocatoria: aprender de nuestra realidad, de la experiencia y de lo que los propios docentes están haciendo.

Las experiencias plasmadas en esta publicación son muy útiles como herramienta para trabajar en las escuelas y esto es importante porque ésa es una función del Ministerio de Educación. Después de muchos años en los que el tema de la violencia no fue algo demasiado trabajado, estamos

retomando estas problemáticas. La escuela tuvo que jugar un lugar importantísimo tratando de integrar aquello de lo que la sociedad, por lo general, no se estaba encargando. Fue ella el único espacio público que quedó abierto en estas últimas décadas, ayudando a los sectores más castigados de la sociedad y tratando de integrarla.

Es por eso que tenemos que trabajar fuertemente no sólo en lo que respecta a la tolerancia de las diferencias, sino también con la idea de que “si yo soy diferente, tengo algo para aprender del otro”. Hoy en día no es la desigualdad el protagonista principal, sino la indiferencia producto de los distintos niveles económicos, sus capacidades y posibilidades. No es bueno que los chicos disimulen sus identidades, sino por el contrario: a partir de ellas trabajar una identidad común en las escuelas. No se trata de un trabajo menor ya que nuestra sociedad, desde el mensaje que emiten los medios, más de una vez se propone expulsar -de alguno u otro lugar- a la gente. Y por alguna razón todos participamos

alegremente de la discusión sin saber que estamos generando una cultura que no tiene nada que ver con la integración.

Durante estos cuatro años, muchas veces desde el Ministerio sentimos que trabajamos la idea de que la escuela hoy es la que está llevando un verdadero desarrollo contracultural. La cultura dominante es de marginación y exclusión, y es desde el ámbito escolar que se trabaja contra ese exitismo.

Cada uno de los que aportaron su experiencia buscaba compartir su trabajo contra la violencia presente en la sociedad y en las escuelas. Y ésta es también una forma de buscar un mundo más solidario.

*Extractos del discurso realizado por el Ministro de Educación en el marco de la entrega de premios a los docentes que participaron de la convocatoria a narrar experiencias de abordajes de la violencia en las escuelas.

Miércoles 5 de septiembre de 2007.

Nota 09

Caloi y la tinta del “Negro”

Entrevista: Nicolás Blanco Rodríguez

“Para mí no es sólo la desaparición de un gran humorista y de un escritor talentoso, sino de un hermano”, resalta con evidente emoción Carlos Loiseau, más conocido por el seudónimo con el que firma sus dibujos: Caloi. El humorista y creador de Clemente se suma al homenaje de La Tiza al maestro Fontanarrosa y no se guarda nada para describir sus vivencias y su estrecha relación con el “Negro”.

¿Cómo conociste a Fontanarrosa?

A raíz de la revista Hortensia, que en la década del 70 realizó una serie de bienales, aunque en realidad no se hacían cada dos años (*risas*). Eran reuniones en Córdoba de humoristas e historietistas. Ahí nos conocimos casi todos los dibujantes, incluso los grandes maestros -porque el nuestro es un trabajo muy solitario y cada uno lo desarrolla sólo en su estudio-. En Córdoba surgió toda una patota con Fontanarrosa, Crist, Bróccoli y yo, que éramos los jóvenes.

Ya estabas publicando en Clarín, ¿lo llevaste vos al “Negro”?

Sí, igual que a Crist y a Bróccoli. En el '72 me pidieron que convocara a otros dibujantes para que conformaran lo que actualmente es la contratapa del diario. En ese entonces Clarín publicaba tiras extranjeras, pero querían una sección de humor y de historietas locales, así que invité a mis amigos. Más tarde convoqué a Altuna y Trillo. Primero teníamos la retirada de contratapa y, posteriormente, pasamos a la contratapa. Los trabajos eran a libre elección: Crist y Fontanarrosa, por ejemplo, hicieron cuadros; yo me incliné por una tira, con el personaje de Bartola –quien después se iba a convertir en Clemente-.

Transitaron casi toda su vida profesional juntos...

Un poco nacimos y recorrimos juntos toda la profesión. Éramos muy amigos, y muchas veces vencíamos la distancia entre Rosario y Buenos Aires veraneando con nuestras familias. El “Negro” iba a una casa de Cariló que estaba cerca de la nuestra para estar quince días juntos. Había una proximidad muy grande. Compartimos amigos y muchos momentos.

Parece que se entendían mucho...

Una de las cosas que más extraño son esa serie de comentarios, de códigos, que manejaba sólo con él. Algunos relacionados con el fútbol, otros con la profesión o con la vida. En determinadas circunstancias, nos mirábamos y ya sabíamos que estábamos pensando lo mismo. Pasaba eso por ejemplo con las gracias que hacía Crist, o cuando alguien estaba dando un discurso y con la mirada nos decíamos “mirá que boludo éste lo que está diciendo” (*risas*). Nos entendíamos como Labruna y Lousto, de memoria. Éramos muy cómplices.

Compartieron muchos viajes por el interior y el exterior. ¿Qué hacían?

En el interior del país presentábamos muestras y dábamos charlas junto a otros humoristas e historietistas. Nos invitaban y nos servía de excusa para viajar y conocer al público del país. Junto al “Negro” fuimos también a Europa, y con Crist anduvimos por México y Estados Unidos.

Lo apodaban “la tía”, ¿por qué?

Cuando viajábamos con Crist y otro amigo, Fontanarrosa era el que guardaba todas las formalidades del grupo. Al llegar a Los Ángeles y a Nueva York, por ejemplo, era el que tenía la agenda con todos los datos y números de dibujantes, a quienes llamábamos para irlos a visitar -es algo bastante usual entre los humoristas-. En México recuerdo que estábamos en la casa de un dibujante llamado Naranjo, y el “Negro” charlaba con él mientras Crist y yo chupábamos vino

y comíamos unos hongos alucinógenos (*risas*). Además, cuando nos retirábamos de un hotel, Fontanarrosa se agachaba para mirar debajo de la cama y fijarse si no nos olvidábamos ningún zapato o alguna media.

¿Y a nivel profesional cuáles son las cosas que más destacás de él?

Era una voz original, tanto del humor gráfico como en la literatura. Me resulta muy contrastante que, alguien que hizo muy feliz a tanta gente, tuviera un padecimiento tan grande. Tuvo un deterioro cada vez más evidente pero que se encargaba de disimular, y personalmente estuve atravesado por un dolor muy grande toda la última etapa de la enfermedad. Pero era un poco como la canción sobre los amigos de Serrat, "Las Malas Compañías", que dice: "si les roza la muerte disimulan". Uno no puede hablar de justicia o injusticia cuando se muere alguien, sino más bien de deseo. Pero en este caso fue todo muy contrastante.

¿Tenés algún cuento o personaje favorito de Fontanarrosa?

Inodoro Pereyra, sin duda. Es el que más me hacía reír. Como humorista, uno tiene una lectura medio parcial que, en parte, es un defecto profesional: tratar de descubrir cuáles son los mecanismos del chiste, del gag. Me pasaba con él, con Quino y con otros dibujantes de los que me interesa conocer cuáles eran sus disparadores humorísticos. Pero con el "Negro" era imposible porque el animal tiraba un chiste en cada cuadrado.

¿Y te reveló alguna vez cuáles de tus trabajos eran los que más disfrutaba?

No, los comentarios de nuestros trabajos eran un diálogo normal, y no podría decir que me definió algo concreto. Sí había mucho entendimiento con los chistes de deportes, porque no había dibujantes que trabajaban el tema con una mirada desde adentro como lo hacíamos nosotros dos y, quizás en otra época, Garaycochea.

¿Te parece que el trabajo humorístico y popular del “Negro” tapó un poco su perfil literario?

Es que en realidad él no empezó escribiendo. Yo fui testigo directo de cómo fue naciendo el Fontanarrosa narrador. Era un ávido lector, especialmente de la novela norteamericana, y eso fue creciendo tímidamente. Su primera expresión literaria fue en los propios dibujos. En los chistes gráficos sus globos fueron cada vez más frondosos. Inclusive, el viejo Inodoro Pereyra de la Revista 7 Días, Hortensia y Mengano –que no se resolvían en una página- eran narraciones que continuaban, y el “Negro” empezaba el primer cuadrado con un resumen de lo publicado en la anterior. Eran narraciones largas que duraban semanas y tenían distintos personajes. Inodoro habitaba una Pampa poblada de personajes con una figuración casi novelística. Paralelamente, empezó a escribir los cuentos...

Se habló mucho de su discurso en el Congreso de la Lengua de Rosario. ¿Qué opinás sobre su exposición de las malas palabras?

A mí me parecía que fue la manera de presentar su imagen en la “casa de la cultura”, o en la “mansión” mejor dicho, porque la Casa de La Cultura es como un petit hotel de la zona más francesa de Buenos Aires, Recoleta. Actualmente, estoy trabajando en una página para contar cómo fue su ingreso a la “mansión de la cultura”: me imagino al “Negro” entrando tímidamente como un bailarín en puntas de pie, pero en vez de llevar zapatitos de baile tiene los botines de fútbol con los tapones embarrados (*risas*). Además, seguido por la hinchada y todo lo que conocía en profundidad: la humildad de la cultura popular. Por otro lado, me contaba que no se sentía como parte de la familia de los escritores, era un poco sapo de otro pozo.

Y fueron los escritores los que terminaron acercándose a él...

Es que la potencia creativa y la originalidad que tenía eran muy grandes. El tipo no completó tercer año. Decía que cuando veía a Sarmiento con ese rostro adusto y

enojado, sentía que se dirigía a él por ser un pionero de la deserción escolar (*risas*). Cuando en Clarín echaron a todos los correctores, me desesperaba que entendiera cómo era el asunto de ponerle acentos a las palabras: ¡era una bestia! Yo le explicaba “éstas son las graves, así las agudas y estas otras las esdrújulas”, pero no la cazaba (*risas*). Creo que Daniel Divinsky, su editor, fue una especie de ángel de la guarda en la literatura ya que le corregía todo, a veces hasta el estilo. Pero su gran originalidad eran las ideas.

Cuando recibió el reconocimiento en el Senado de La Nación, te eligió para que digas unas palabras en nombre de todos sus colegas. ¿Qué sentiste en aquella ocasión?

Lo putié bastante (*risas*). Es que los dibujantes le escapamos a hablar en público. Justamente, elegimos el dibujo como medio de expresión porque nos gusta hablar poco.

¿Te parece que dejó un legado?

No sé si directamente, aunque creo que ha influido mucho en casi todos los dibujantes jóvenes. La resolución de los gags, por ejemplo, creo que ahora es más literaria que visual: eso tiene el sello de Fontanarrosa.

Nota 10

Un tipo diferente a todos

Por Crist

El sargento Kirk acaba de ofrecerle su amistad a Corazón Sutton y éste, lejos de ablandarse, extrae de entre sus ropas una pequeña pistola Derringer y le dispara a quemarropa. Cae Kirk. Corazón Sutton intenta desarmar al herido, forcejean. Desde el suelo el sargento logra defenderse con un certero disparo que sorprende al pistolero. En el cuadrado siguiente, Pratt dibuja una mancha que no es otra cosa que Corazón Sutton en el suelo. Aparece en escena el doctor Forbes y revista Kirk. -Atiéndalo a él- dice nuestro héroe.

El doctor Forbes da el diagnóstico al que nos tenía acostumbrados:

-Tuvo una suerte enorme, sargento. El tiro vino de abajo para arriba, resbaló por las costillas y salió por el hombro. En un par de semanas estará bien.

Con el "Negro" siempre recordábamos los diálogos que Oesterheld escribió en *Hora Cero*, la mítica revista de nuestra infancia. Pero no solo admirábamos y recordábamos los textos sino también los dibujos de Hugo Pratt. Al maestro lo conocimos muchos años después (frente al pelotón de fusilamiento...) y para nosotros era una ceremonia, un rito, visitarlo en el hotel cuando venía a Buenos Aires. Después descubrimos que también recordábamos cómo escribía Ernest Hemingway.

Cuando vimos *Dirty Harry* ("Harry El Sucio") Roberto comentó impactado que el revólver 44 Magnum era el verdadero personaje de la película. Llegó a Rosario y dibujó una parodia titulada *Boggie El Aceitoso*. Me la envió de regalo para que la pusiera frente a la mesa de dibujo. Cognini, el director de *Hortensia*, la publicó en el número siguiente de la revista. Nos dimos cuenta inmediatamente del talento de Fontanarrosa.

Lo que no sabíamos todavía era cuánto tenía. Nos hicimos amigos. Venía a Córdoba, yo iba a Rosario. Viajamos, sufrimos la época más dura del país. Pero seguimos trabajando.

El "Negro" era un mago. Tenía una memoria capaz de recordar conversaciones completas de una charla de café. Hablaba de fútbol porque lo sentía pero a veces pienso que trataba de tapar al intelectual que era y usaba ese disfraz. Dibujaba con un estilo que no se parece al de nadie. Lo hacía como respirar o escribir, y creo que no estudió en ninguna parte. Después me pidió que dibuje sus textos. No lo pensé mucho: simplemente los hacía como si siempre lo hubiéramos hecho así.

(...)

Nota 11

Maestras Argentinas: Clara Dezcurre

de Roberto Fontanarrosa

Clara Dezcurre toma la pluma y escribe la fecha: "16 de Julio de 1840". Luego, con la misma letra minúscula y erguida, agrega el encabezamiento: "Querida Juana". Finalmente, tras alisar el papel que tiene la textura y la consistencia del hojaldre, embebe la pluma en la tinta negra, y redacta: "Ayer decidí cambiar el método que siempre utilizamos. Quise darle a mis chicos una alternativa diferente que los arrancara de la enseñanza rutinaria. Esta vez, en la clase de Habla Hispana, dejé de lado nuestra clásica composición 'Voyage autour de mon bureau' y quise sorprenderlos con algo propio, conocido, cercano. Fue entonces cuando les propuse escribir sobre 'La Vaca'."

Clara Dezcurre no lo sabe, pero ha introducido un hábito de escritura que será, luego, por décadas, indicador y modelo en las escuelas criollas.

En realidad, poco y nada decía para sus alumnos la temática de la anterior composición-tipo, "Voyage autour de mon bureau" ("Viaje en derredor de mi pupitre") impuesta por el maestro modernista francés Alphonse Chateaubieux a fines de 1815. La escuela de Clara Dezcurre, apenas un simple salón de tierra apisonada, no tiene pupitres, ni bancos, ni siquiera sillas. Los alumnos se apretujan sentándose en rejas de arado, tocones de ceiba o simples calaveras de vaca que relucen como si fuesen de mármol. La calavera de vaca es el asiento más fácil de conseguir, el más frecuente, porque la escuela nocturna de la señora Dezcurre es, durante el día, un matadero clandestino.

Clara humedece con la saliva de su lengua el reborde pringoso de la tapa del sobre donde ha metido la carta. Lo cierra y luego, aprovechando el calor del candil que la alumbra malamente, derrite casi un centímetro de lacre sobre el vértice de la juntura. Le llega, desde afuera, el olor pesado que viene desde el saladero de cueros, el tufo casi irrespirable a pescado podrido de la costa, y el mugido profundo de algún animal que ha olfateado, quizás, el aroma premonitorio de la sangre.

La escuela ni siquiera está en el centro de Buenos Aires. Ahí, frente al portalón de la Iglesia de los Cordeleros, como se lo había prometido don Juan Lezica, cuando era alguacil segundo del Municipio, para luego decirle que, aquello, era imposible. El episcopado, o, mejor dicho, el obispo Alcides Melgarejo, le había recordado a Rosas que no debían permitirse escuelas ni quaserías en las proximidades de los templos. Y entonces le habían dado a Clara ese quincho -porque de otra forma no se lo podía denominar- cerca de los corrales de Mataderos, a metros de la puerta de Santa Brígida, detrás del saladero de don Felipe Eचनाugucía. Y la escuela era nocturna. Y los "chicos", como ella los denominaba, eran ya gente grande: puesteros de los corrales, matarifes, carreros cachapeceros, pero muy especialmente, federales. Hombres de la Santa Federación que llegaban a clase luciendo la divisa punzó, mazorqueros que, en el primer día de clase, habían degollado a un negro por robarse una goma de borrar.

Clara, todas las tardes, mientras escucha dar las siete en el carrillón de la Merced, baldea el piso para quitar los oscuros cuajarones de sangre que quedan de la actividad del frigorífico clandestino, y echa hacia los potreros las reses que no han sido aún sacrificadas. Espera, en tanto, desde el Alto Perú, la respuesta de Juana, su compañera de promoción. Intuye que su puesto al frente de la precaria escuela peligrará. Sin ella saberlo, ha permitido la

inscripción de más de un unitario. Algunos le han confesado su condición, como Juan José Losada. Otros le han dicho que la vincha celeste que llevan recogiendo el pelo, es en honor de la bandera. "Pero nadie viene a controlar lo que pasa en estos parajes, Juana --le ha escrito a su amiga--. Estamos dejados de la mano de Dios. Mis chicos escriben con trozos de ladrillos o pedazos de tripa gorda y yo utilizo las paredes como pizarra. Don Martín de Agüero me ha prometido tizas, pero me dicen que el barco que las trae encalló en las proximidades de Recife."

Un zambo iza la bandera. Le dicen "Falucho", pero es en broma. Tomó parte del sitio de El Callao, pero no logra aprender la tabla del cuatro. No ha llegado aún al país el sistema inglés de los palotes, y los alumnos trazan una línea acá, otra allá, sin ton ni son, sin orden ni medida. Clara es la primera en entonar "Oda a la Bandera", de Balmes y Vespucci. Hija y nieta de educadoras, recuerda las anécdotas de su abuela, Irma Dezcurrea, de cuando aún la joven nación no tenía divisa, antes de que don Manuel Belgrano la crease. Los niños -contaba la anciana- se reunían en los patios escolares antes de entrar a clase y no sabían que hacer. Daban vueltas sobre sí mismos, se chocaban entre ellos o giraban tontamente como tiovivos sin acertar con una conducta. Alguno, quizás, gritaba consignas emotivas, o repartía chanzas contra los españoles. Alguna maestra, tal vez más devota, entonaba salmos religiosos. Hubo quien -recordaba abuela Irma- aguardando la entrada a clase, se empeñó en vocear los números de la lotería de cartones, el juego que tanto entusiasmaba a Manuelita, y así nació la "cifra", el canto que, junto a vidaladas y pericones, habría de animar numerosas y encendidas veladas patrias.

Clara come un pastelito dulce y lo acompaña con té de cardosanto. La respuesta de Juana Azurduy tarda en llegar. Hoy Clara ha tenido que sosegar

a un federal muy alcoholizado. No la desvela tanto la indisciplina, pero se le duermen en la clase. Y a veces se pelean. Los mazorqueros sospechan que uno de los muchachos es unitario. Es un mozo joven, bien parecido, que viene siempre de bombachas de fino fieltro y botas altas. Tiene la patilla larga que baja y dobla luego hacia arriba, para unirse con el bigote, dibujando una "U" provocativa. Pero los mazorqueros aún no han llegado hasta ese punto del abecedario. Solo Isidro Gaitán, un sargento, puede memorizar las letras hasta la hache que, al ser muda, lo desconcierta. Los demás apenas si se han familiarizado con las letras hasta la "D". Clara duda si continuar con la enseñanza. Apenas sus chicos descubran que la "U" tiene un dibujo similar al que se lee en las mejillas del joven unitario, puede arder Troya. Clara no quiere tener más problemas con el gobierno. Pero habrá de tenerlos.

Antes de que llegue, por fin, la carta de Juana, ya don Artemio Soto conoce la noticia de su innovación pedagógica. Algún mazorquero la ha comentado en algún boliche. Tal vez un tropero alcanzó a contar las desventuras de su composición-tipo cerca del oído de algún correveidile del poder. Tras seis meses de espera, la carta de Juana llega, como una premonición, días antes que la de Domingo Faustino Sarmiento.

A la luz vacilante del quinqué, Clara lee la esquela de su amiga. "Tené cuidado, Clara" es todo el texto, entre sucinto y fraternal. Sin duda Juana, preocupada, consciente del tiempo que llevará a su carta llegar de nuevo hasta la capital, optó por escribirla lo más rápido posible, casi con características telegráficas.

Clara bebe una copita de oporto, al que enturbia con hojas de regaliz. Duda si abrir o no la carta de Sarmiento. Sin embargo, la redacción de esta, lo comprobará luego, es de advertencia mas no llega a sonar admonitoria. "No veo de buen grado -le escribe el sanjuanino- el cambio por usted

introducido en la enseñanza de nuestra lengua criolla. Somos un país incipiente que requiere de ejemplos y el modelo del maestro Chateauvieux aún está en vigencia. Somos todavía como el joven retoño que precisa de la rectitud y firmeza del tutor para crecer derecho."

Clara garrapatea una carta de respuesta plena de formalismos y ambigüedades, lejos de su habitual estilo franco, y decide continuar con sus planes. La hace persistir en su esfuerzo el entusiasmo que observa en sus alumnos. Por primera vez, muchos de ellos escriben más de dos páginas de composición, cuando con el tema "Viaje en torno a mi pupitre" algunos no alcanzaban ni a los tres renglones. Un matarife de Achiras Altas, Juan Sala, redacta, incluso, casi diez páginas de un relato estremecedor, fruto de su conocimiento de la tropa vacuna. Tiempo después, será la base de un libro paradigmático: Amalia.

Josefa Paz de Hurlingham invita a Clara a tomar chocolate en su casa de la bajada del Marquesado. Recibe en una sala solariega desde donde se ve el patio interno de la casa, impregnado con un perfume fresco a magnolias, glicinas y santarritas. Hay un jardín, también, con lilas del lugar y patos criollos. Una morena carabalí sirve el chocolate en bandeja cubierta con una mantilla bordada por la misma señora Josefa. Josefa le cuenta a Clara, animosa, que en el colegio adonde va su hija, en clase de Habla Castellana le pidieron una composición sobre el tema "La Vaca". Josefa cuenta esto con risa amable y, cada tanto, se toca el ñandutí de su pechera impecable.

Clara no tiene tiempo ni de alegrarse. A la noche siguiente, una frágil figura desciende de una calesa frente a su escuela, siendo de inmediato rodeada por perros coléricos y becerros supervivientes. El nocturno visitante es don Benito Agudo Ersilbengoa, mano derecha del nuncio apostólico y amanuense del alguacil Ordóñez. "Hemos recibido las quejas de Monseñor Brizuela -

comunica a Clara Dezcara- con respecto al tipo de temas que usted está haciendo escribir a sus alumnos."

Clara conoce bien a monseñor Brizuela. Se corren muchos rumores en torno a su persona. Se decía de él que a su arribo a nuestras costas, cuatro años atrás, era un hombre afable y comprensivo. Pero que había sufrido un doloroso accidente durante las invasiones británicas, cuando transportaba trabajosamente un pilón con aceite hirviendo. Aquella desgracia, se comenta ahora, ha dado origen a la sabrosa fritura de pastelería puesta en boga por todos los panaderos: la "bola de fraile".

"Es indigno -continúa don Benito Agudo Ersilbengoa- que nuestros guardias federales, nuestros soldados, sean obligados a escribir sobre un tema tan poco épico y glorioso como el que usted les impone."

Clara comprende que ha llegado el momento de defender sus convicciones. Escribe a Sarmiento explicando su postura y la ventaja de educar a sus alumnos a partir de vivencias que a ellos les sean familiares. Seis meses después, puntualmente, recibe la contestación. Y de allí en más, día a día, irá recibiendo cartas del maestro sanjuanino. Sarmiento no falta un solo día al Correo. Algunas de sus cartas, no todas, muestran sobre el pergamino largos trazos de un pegote blancuzco, como si alguien hubiese moqueado sobre ellos. Clara deduce que Sarmiento las ha escrito bajo su histórica higuera, buscando aislarse, tal vez, de los rayos solares.

"No me opongo a que usted trabaje sobre 'La Vaca' -le dice el autor de Facundo- en lugar de hacerlo sobre el modelo francés. Habrá un día, solo Dios puede saberlo, en que nuestro país se quitará de encima la influencia europea, y quizás entonces usted será considerada una precursora. Pero déjeme sugerirle otra variante; ya que el debate se ha instalado en torno a si es conveniente o no gastar papel, tinta e ingenio sobre un animal tan rasposo

y de índole infeliz como la vaca le propongo que sus composiciones sean sobre otro animal todavía más cercano y afín a nuestra tradición libertaria como el caballo. Más de uno de nuestros centauros, que regaron con su sangre generosa el suelo americano, sabrá agradecerérselo."

Clara lo piensa. Supone, con su intuición de maestra, que el del caballo puede ser un paso posterior. Incluso no deja de lado la gallina, con su doméstica convivencia. Pero la cercanía de los corrales, la vital actividad del matadero y, fundamentalmente, la creciente importancia del ganado vacuno en la suerte de nuestra economía, la deciden a continuar con el plano trazado.

Es febrero de 1845 y el formidable estío de Buenos Aires embalsama la brisa con aromas fuertes. Clara ha recibido el paso del aguatero llenando dos odres grandes para sus muchachos. La composición-tipo "La Vaca" se emplea ya en casi todos los establecimientos educacionales de la ciudad. Hasta las familias patricias que contratan institutrices británicas han encontrado pertinente el uso de la redacción impuesta por Clara Dezcurrea. Sentada sobre una rueda de carro, Clara observa el patio a través de la puerta del salón. El calor del día ha exacerbado el olor a bosta y escucha las risotadas de sus chicos disfrutando el momento plácido del recreo. Se oye el punteo de alguna guitarra, alguna relación intencionada, el repique constante de un tamboril. De pronto alguien grita, hay un revuelo. Clara presta atención, inquieta. Sus muchachos son buenos, pero si se los vigila son mejores. Escucha un violín y se estremece. Son los sones de la "refalosa", la danza con que los mazorqueros acompañan los saltos despatarrados de sus víctimas cuando resbalan sobre su propia sangre. Clara se levanta y sale a ver qué pasa. Pero, en este caso, la víctima ya ha caído sobre el patio de la escuela. Es Juan José Lozada, el joven unitario de las patillas en "U". Lo han

degollado. Ante la pregunta enérgica de Clara, nadie dice saber nada, nadie dice conocer a los asesinos. Pero hay risas torvas, sofocadas. El grupo de mazorqueros se aleja un tanto, empujándose unos a otros, como sorprendidos o avergonzados por la reprimenda.

Clara escribe a Juana, el 24 de febrero de ese año. "Los eché a todos. No me importa, Juana, que sean mazorqueros, hombres del Restaurador de las Leyes o lo que sea. Hoy degüellan a un compañero y mañana pueden llegar a hacer cosas peores. A estas situaciones hay que cortarlas de raíz, antes que pasen a mayores." Entre los expulsados de la escuela está el sargento federal Anacleto Medina, héroe de Cepeda.

Clara estudia al jinete que ha llegado hasta su escuela. Ella estaba calentando agua en la pava de latón peruano para prepararse un caldo, cuando escuchó el galope. El hombre es un soldado de Rosas y le estira en la mano, un rollo de papel sujeto con una cinta: por supuesto, punzó. Clara desenrolla el mensaje y lee el texto. La trasladan. Ha estado dando clase durante siete años en un tinglado con piso de tierra que, durante el día, hacía las veces de frigorífico clandestino. A pocas varas del matadero de reses y del solar donde se envenenan los cueros. Alumbrándose con velas de grasa. Educando a una clase compuesta por matarifes, soldados federales, negros, zambos, convictos, renegados y mal entretenidos. Ahora la letra pareja y grande del Restaurador le indica que será trasladada a un lugar de menor jerarquía. No lo dice con esas palabras. "La patria -le escribe Rosas- demanda de usted un nuevo sacrificio. Y hemos decidido destinarla a una escuela marginal, con alumnos que detentan problemas de conducta. Sé que usted, con su firmeza de espíritu, sabrá encarrillarlos y superar los problemas de presupuesto que, de aquí en más, habrá de sufrir."

Clara Dezcurre sabe que ya no tiene sentido aguardar el cargamento de tiza.

Intuye que su alejamiento obedece, más que nada, a su particular obcecación en persistir con el tema de "La Vaca".

"Creo que todo ha sido inútil -escribe a su amiga Juana-. Comprendo que, hoy por hoy, se hace muy difícil cambiar algo de lo ya dispuesto. Supongo que, con el paso del tiempo, todo el mundo se olvidará de mi tema de composición y volveremos a 'Voyage autour de mon bureau', o a cualquier otra imposición venida de afuera bajo el engañoso rubro de aporte cultural." Deja gotear el lacre, morosamente, sobre la juntura del cierre, antes de moldearlo bajo la presión de su anillo de sello. No puede dejar de pensar en la fugacidad de su iniciativa educacional. No sabe cuán equivocada está. Una gota de lacre, lustrosa, ha modelado un diminuto montículo sobre la mesa.

Cuento publicado en "La mesa de los Galanes", © 1995
by Ediciones de la Flor.

Nota 12

Hasta siempre...

Se ha dicho mucho de Fontanarrosa, pero pocos personajes de la cultura nacional lograron ser al mismo tiempo populares. Si hacemos un recorrido por sus obras, nos identificamos con la voz o la expresión de sus dibujos. El “Negro” es el intelectual, el libre pensador, el parroquiano, el maestro del que aprendimos algo, o mucho. Gracias por las carcajadas, los cuentos y anécdotas.

En este pequeño homenaje se repasa su discurso en el III Congreso Internacional de la Lengua Española, celebrado del 17 al 20 de noviembre de 2004 en la ciudad de Rosario, las palabras de sus amigos Caloi y Crist y el texto: “Maestras Argentinas: Clara Dezcurrea”.

Discurso sobre las malas palabras

“Anoten las maestras: no es lo mismo decir *zozco* que decir *pelotudo*, está en la letra T”

La internacionalización del español

No sé que tiene que ver con lo de la *internacionalización*, que, aparte, ahora que pienso, ese título lo habrán puesto para decir que una persona que logra decir correctamente *in-ter-na-cio-na-li-za-ción* es capaz de ponerse en un escenario y hablar algo -porque es como un *test* que han hecho.

Algo tendrá que ver el tema, éste, el de la malas palabras, por ejemplo, con éste, como el que decía el amigo Escribano (José Claudio Escribano), se

nota que es tan polémica esta mesa que es la única a la que le han asignado “*escribano*” para que se controle todo lo que se dice en ella.

Creo que es un aporte real en cuanto al intercambio, me ha tocado vivir cuando he tenido que acompañar a la Selección Argentina a partidos (de fútbol) en Latinoamérica. El intercambio que hay en esos casos de este lenguaje es de una riqueza notable; es más, en Paraguay nos decían “*come gatos*” que es, estrictamente para los rosarinos, “*un rosarinismo*”.

Un Congreso de la Lengua, es más que todo, para plantearse preguntas. Yo como casi siempre hablo desde el desconocimiento, me pregunto por qué son malas las malas palabras, quién las define como tal. ¿Quién y por qué?, ¿quién dice qué tienen las malas palabras?, ¿o es que acaso les pegan las malas palabras a las buenas?, ¿son malas porque son de mala calidad?, o sea que ¿cuando uno las pronuncia se deterioran? o ¿cuando uno las utiliza, tienen actitudes reñidas con la moral?

Obviamente, no se quién las define como malas palabras. Tal vez sean como esos villanos de viejas películas como las que nosotros veíamos, que en un principio eran buenos, pero que al final la sociedad los hizo malos.

Tal vez nosotros al marginarlas, las hemos derivado en palabras malas. Lo que yo pienso es que brindan otros matices muchas de ellas. Yo soy fundamentalmente dibujante, con lo que uno se preguntará: ¿qué hace ese muchacho arriba del escenario? Manejo muy mal el color, por ejemplo, pero a través de eso sé que cuanto más matices tenga uno, más puede defenderse, para expresarse, para transmitir, para graficar algo, entonces, ¿hay palabras, palabras de las denominadas malas palabras, que son irremplazables, por

sonoridad, por fuerza, algunas incluso por contextura física de la palabra? No es lo mismo decir que una persona es tonta o *zonza* que decir que es un *pelotudo*. *Tonto* puede incluso incluir un problema de disminución neurológica realmente agresivo.

El secreto de la palabra *pelotudo*, ya universalizada -no sé si está en el diccionario de dudas- está en que también puede hacer referencia a algo que tiene pelotas. Puede hacer referencia a algo que tiene pelotas que puede ser un utilero de fútbol que es un *pelotudo* porque traslada las pelotas; pero lo que digo, el secreto, la fuerza, está en la letra t. Analicémoslo -anoten las maestras-: está en la letra t, puesto que no es lo mismo decir *zonzo* que decir *peloTUdo*.

Otra cosa, hay una palabra maravillosa que en otros países está exenta de culpa -esa es otra particularidad, porque todos los países tienen malas palabras pero se ve que las leyes de algunos países protegen y otros no-, hay una palabra maravillosa, decía, que es *carajo*. Yo tendría que recurrir a mi amigo y conocedor, Arturo Pérez Reverte, conocedor en cuanto a la navegación, porque tengo entendido que el carajo era el lugar donde se colocaba el vigía, en lo alto de los mástiles de los barcos para divisar tierra o lo que fuere, entonces mandar a una persona al carajo era estrictamente eso, mandarlo ahí arriba.

Amigos mexicanos con los que estuve cenando anoche me estuvieron enseñando una cantidad de malas palabras mexicanas. Ahora que lo pienso creo que me estaban insultando porque se suscitó un problema con la cuenta a la hora de pagar. Me explicaban que las islas Carajo son unas islas que están en el océano Indico.

En España el carajillo es el café con coñac y acá apareció como mala palabra, al punto que se llega a los eufemismos, se decía *caracho* que es de una debilidad absoluta y de una hipocresía... ¿no?

A veces hay periódicos que ponen: “*El senador fulano de tal envió a la M a su par...*”. La triste función de esos puntos suspensivos, realmente el papel absurdo que están haciendo ahí, merecería también una discusión acá, en el Congreso de la Lengua.

Voy a ir cerrando. Hay otra palabra que quiero apuntar que creo es fundamental en el idioma castellano, que es la palabra “*mierda*”, que también es irremplazable. El secreto de la contextura física está en la r -anoten las docentes- porque es mucho más débil como lo dicen los cubanos: *miELda*, que suena a chino y eso -yo creo que ahí está la base de los problemas que ha tenido la Revolución Cubana-, quita posibilidades expresivas.

Voy cerrando, después de este aporte *medular* que he hecho al lenguaje y al Congreso, lo que yo pido es que atendamos a esta condición terapéutica de las malas palabras. Mi psicoanalista dice que es imprescindible para descargarse, para dejar de lado el estrés y todo ese tipo de cosas. Lo único que yo pediría (no quiero hacer una teoría) es reconsiderar la situación de estas palabras. Pido una amnistía para la mayoría de ellas. Vivamos una navidad sin malas palabras e integrémoslas al lenguaje, que las vamos a necesitar.

Nota 13

5 de Octubre: Día Mundial del Docente

El 5 de Octubre de 1966, el comité mixto OIT-UNESCO, invitó a organismos internacionales relacionados con la educación. Estuvieron presentes representantes del Secretariado Profesional Internacional de la Educación (SPIE), la Confederación Sindical Mundial de la Enseñanza (CSME), la Federación Internacional Sindical de la Enseñanza (FISE), la Organización Internacional de Empleadores (OIE) y la relatora especial de las Naciones Unidas sobre los Derechos a la Educación.

A partir de esta reunión, quedó establecido el 5 de Octubre como Día Mundial del Docente, teniendo en cuenta básicamente los temas tratados en el encuentro: los Derechos a la Educación y los Derechos de los Trabajadores de la Educación.

En los diferentes países la fecha tiene una connotación especial, porque a partir de la misma los trabajadores de la educación fueron tomando conciencia de la importancia de establecer claramente sus derechos como trabajadores y fueron elaborando leyes de acuerdo a la realidad de cada nación. Hoy podemos decir que la mayoría de los pueblos de América Latina luchan por defender esos derechos, procurando reivindicaciones que dignifiquen la tarea docente.

Recomendaciones del Comité Mixto al Consejo de Administración de la OIT y al Consejo Ejecutivo de la UNESCO

El Comité Mixto recomienda una serie de estrategias de carácter específico al Consejo de Administración de la OIT y al Consejo Ejecutivo de la UNESCO, como propuestas de estudios, pautas para los planes de estudios, y pautas para las políticas y actividades de información al público. Mediante la aplicación de dichas estrategias se pretende ayudar a conseguir los objetivos fijados en los siguientes foros internacionales: El Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (Dakar, abril de 2000), la Reunión paritaria sobre la educación permanente en el siglo XXI, organizada por la OIT (Ginebra, abril de 2000); la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, organizada por la UNESCO (París, octubre de 1998), y el segundo Congreso Internacional sobre Enseñanza Técnica y Profesional, organizado asimismo por la UNESCO (Seúl, abril de 1999).

Por otra parte, el Comité Mixto, consciente de los limitados recursos con los que cuentan ambas organizaciones, establece prioridades entre las recomendaciones dadas a la OIT y la UNESCO para que actúen (párrafos 124 al 131). Propone asimismo constituir grupos de trabajo del CEART para asistir a las secretarías de ambas organizaciones en el cumplimiento de algunas de estas acciones claves.

Las máximas prioridades fueron las siguientes:

-El compromiso por parte de la UNESCO de realizar un estudio sobre la **libertad académica**, en cooperación y de forma conjunta a la elaboración, por parte de la OIT, de un estudio sobre **las estructuras de empleo en la**

enseñanza superior con referencia específica a las condiciones de la titularidad académica (párrafos 106 al 114, 124 y anexo 3, el cual contiene un borrador de resumen elaborado por el CEART sobre la forma de realizar esos estudios a corto y medio plazo).

-La inclusión, por parte de la OIT y de la UNESCO, de información sobre la **prevención del VIH/SIDA** en la educación y la formación, en forma de directrices internacionales y asesoramiento sobre la política de educación a los Estados Miembros, así como la advertencia de que se incluya en *todo* programa de educación del personal docente y plan de formación de los docentes para la promoción de la Recomendación de 1966, una adecuada educación de carácter preventivo (párrafos 92 al 93 y 125).

-La conclusión de un **estudio de alto nivel sobre el diálogo social en la educación**, como, por ejemplo, sobre la participación y consulta a los docentes y sus asociaciones en varios tipos de reforma educativa para contrarrestar el amplio desconocimiento en la actualidad de la mera existencia de este aspecto clave en la planificación educativa y la reforma política, así como la ignorancia de que para ello ya existen normas internacionales pragmáticas en la Recomendación de 1966 (párrafos 82 y 126). La realización de un trabajo permanente sobre **los indicadores adecuados para los docentes, cuantitativa y cualitativamente**, incluyendo un grupo de trabajo conjunto UNESCO/OIT para la elaboración de **estadísticas sobre la enseñanza superior**, en el contexto del trabajo en cooperación ya iniciado por el Instituto de Estadística de la UNESCO y la OIT sobre los indicadores de los docentes en el plano de la educación primaria y secundaria (párrafos 49 al 51 y 127).

-La elaboración conjunta entre la UNESCO y la OIT, de los **principios generales internacionales para la formación de los docentes** que

tratarán, entre otras cosas, de persuadir a los ministerios pertinentes para que hagan referencia a las definiciones y disposiciones claves tomadas de ambas Recomendaciones en los ámbitos de la educación del personal docente (párrafos 34 y 35, 91 y 128).

Cada año, se celebra el Día Internacional de los Docentes con un lema: este año se ha establecido “DOCENTES DE CALIDAD PARA UNA EDUCACION DE CALIDAD”

La lucha de los docentes paraguayos

La lucha de los trabajadores de la educación en el Paraguay es relativamente nueva, ya que en la época de la dictadura de la familia Stroessner no hubo posibilidad de reivindicar derechos y beneficios sociales porque se lo consideraba un acto subversivo y los dirigentes comunistas eran considerados enemigos de la patria. Por eso, a partir de febrero de 1989 se abrió la posibilidad de reconocimiento de los sindicatos y entre ellos, las organizaciones de los educadores.

La Unión Nacional de Educadores-Sindicato Nacional (UNE-SN) fue fundada en abril de 1992 y desde la fecha ha luchado denodadamente por los derechos de los trabajadores de la educación y la cultura. En 1997 participó de la primera huelga nacional de los educadores con la Organización de Trabajadores de la Educación del Paraguay, Sindicato Nacional (OTEP-SN). Con la misma se consiguió una importante recategorización de los docentes, en el año 2001 por la Promulgación de la Ley del Estatuto Docente, en 2003

por la reforma de la Caja Fiscal. En la misma se tuvo la participación activa de la FLATEC.

El 20 de septiembre de 2007 culminó una huelga de 12 días por reivindicaciones, especialmente por un reajuste salarial del 20%, que fue aprobada en el Parlamento Nacional y promulgada por el Poder Ejecutivo.

Desde hace tres años, la UNE-SN está luchando por la implementación del Proyecto denominado “5 de Octubre”, en homenaje a la fecha que marcó a nivel mundial la preocupación de la UNESCO-OIT y de las organizaciones internacionales participantes de tan importante evento.

Este proyecto tiene como lema “POR UNA EDUCACIÓN VERDADERAMENTE GRATUITA, OBLIGATORIA Y DE CALIDAD PARA TODOS”, proyecto que cada año intentamos incluir en el presupuesto General de Gastos de la Nación.

- El 50% de la población paraguaya no tiene acceso a la educación media en sus distintas modalidades (técnica, científica, agropecuaria, industrial, etc.)
- Es una forma de luchar contra la pobreza a corto plazo, pues la formación necesariamente significa posibilidad de acceso a mejores condiciones de trabajo y de vida.
- Es utilizar el tiempo de los jóvenes adecuadamente, preparándolos para el trabajo y la vida, con lo que se evita que los mismos sean actores principales en actos de patoterismo, delincuencia juvenil, alcoholismo, drogadicción, etc.

- Es una forma de combatir la falta de empleo en el sector juvenil, ya que el mejor trabajo de los jóvenes es su formación para el futuro.
- Es garantizar la igualdad de oportunidades para el acceso a la educación de todos los jóvenes paraguayos.
- Es respetar el Derecho a la Educación, como un derecho humano fundamental de todos los paraguayos y paraguayas.

Nota 14

El Conflicto

Visto desde los actores, en cualquier organización, el conflicto se vive de dos maneras antagónicas y diferentes. Toda organización tiene dinamismos que tienden a conservar el estado de cosas y dinamismos que tienden a disolverlo. En el juego de ambas se da el estado de equilibrio, que es siempre el estado actual y que tiene una permanencia siempre relativa.

Para los actores de los primeros dinamismos el conflicto implica un riesgo de desequilibrio del status quo. Para los segundos, una oportunidad de cambio pero, más específicamente, su razón de ser.

Esto corre para los organismos biológicos, para los sistemas simbólicos y para las sociedades.

Digo, sin que nadie me haya contradicho hasta ahora (¿será que no me dan bola?) que en los sistemas de comunicación (lo que Lotman llama "semiosferas") las cuestiones estratégicas suelen ser identificables con las tácticas.

Vivimos hoy bajo el imperio de una táctica continua en una sociedad en la que la violencia simbólica ejercida por los factores del poder es la de dominar la palabra pública y hacer vivir sus efectos, imprescindibles para conservar las condiciones vigentes, como si fueran del conjunto. Es una forma de hegemonía deducida de los intereses centrales y no una hegemonía inducida desde los distintos puntos de su periferia, como suele ocurrir con las construcciones hegemónicas de la modernidad.

Así, el concepto de Economía, es vivido mayoritariamente como si se tratase de un orden inamovible y único, el orden del poder. No hay diferentes

visiones de la economía, ni es la economía un aspecto de la política sino un algo al que la política se le opone y desmejora.

Lo mismo ocurre con la idea de conflicto.

La visión que cunde del conflicto es la visión de los dinamismos conservadores de la sociedad. La palabra se vive como “mala noticia”, se impone como “mala noticia”, se utiliza como “mala noticia”.

El conflicto, visto desde fuera de la organización que lo transita, lejos de ser una situación indeseada, es un estado natural y una parte imprescindible de esa y de cualquier organización. Centro de la movilidad, el conflicto es un camino orgánico del cambio, que facilita las transformaciones sin “llevarse puesta” a su totalidad.

Ahora bien, impuesta la concepción de conflicto desde ese único lugar, toda posible dialéctica está destinada a corroborarla.

¿Cómo salir de esa encerrona?

En primer lugar parece imprescindible tomar cuenta del escenario en donde se desarrolla el término y de las “actuaciones” que cumple en ese escenario.

Una vez más decimos que el escenario único del desenvolvimiento de la realidad es el mediático, un escenario que impone sus pautas de formalización. Así, la discusión interna en un conflicto, sus tensiones de negociación, los intereses contrapuestos y los colaterales, siempre estarán fuera de la foto. Remedando el cuento, por complicados y fuera de forma de las rutinas mediáticas, se quedan afuera de la estampita.

Esto obedece a que los medios en su modo de producción giran en torno a una imposición televisiva, la suposición equivocada de que todo acontecimiento tiene una parte visible *.

La calle de la protesta se constituye así en un icono, pues su visibilidad le garantiza existencia según las reglas del escenario. Pero lo que ignora el

actor de la protesta es que su argumento se pierde en el argumento de la narración televisiva, inscribiéndose en otro relato, preformulado, preexistente, y que corresponde en un todo al concepto universalizado de conflicto. De manera que, por valiosa que sea la impronta “comunicada” con la manifestación callejera, el resultado es el de una nueva prueba de consagración de la idea desmejorada de conflicto.

Las organizaciones que pretendan comunicar sin distraerse deberán intentar romper los corsetes impuestos por los escenarios mediáticos.

Es un riesgo que hay que correr porque los medios no toleran las transgresiones a sus formas, un poco porque no las entienden y otro poco porque intuyen su peligrosidad.

Eliminar los discursos “cassettes” sería un buen principio. Lo peor de un mal actor es que, adicionalmente, sea previsible.

** “Esta es una prueba más del error de la máxima evidencia que sostiene insólitamente la producción televisiva hegemónica: Basta ver para comprender. Es no sólo la renuncia, sino la negación de la ruta lógica del pensamiento. A la par de manifestar que la verdad se “presenta” a la vista, y que la vista es por sí capaz de aprehenderla en su totalidad, se extrema el concepto negándole a las palabras, al discurso lingüístico y a las proposiciones de la lógica su capacidad de llegar a ella, a la verdad.*

La explicación es la mentira, la verdad es la evidencia.

No sólo ver para creer, sino que ver para saber.

La televisión usa y abusa de esta falacia. Cuando un sospechado tiene cara de culpable los planos de esa cara que se entrega se prodigarán en la pantalla

mientras el relato transcurre sin mayores datos. Primeros planos, plano detalle de los ojos, cámara ralenteada para imponer dramatismo, congelado en la mejor fotografía del rostro condenatorio.”

“La primera plana de los diarios cada vez es más una pantalla televisiva que conduce a canales imaginarios.

O cada vez menos, puesto que su disponibilidad de menú también tiende a remedar la página de apertura de un site de Web. Pero digo, cada vez es menos la página de apertura, la tapa, la portada que acostumbrara y performateara la idea editorial del diario.

No estaría mal, sino fuese porque esa costumbre se interna en el diario repitiéndose mecánicamente, ya no como un recurso sino como un lenguaje. Mejor, como “el” lenguaje.

La concisión se ha vuelto un recurso extremo, y no por cierto en beneficio de la información, su claridad y entendimiento, sino en aras de una velocidad, de una inmediatez y una sensación de vértigo que, siendo lo mediático un sistema, da la certeza de que nos encontramos frente a un contagio, una uniformación de todos los medios a las pautas de los medios electrónicos, en especial la televisión.

Digámosle “tele morfosis” y estaremos abarcando todos los sentidos en la definición del traslado de las formas televisivas a los diarios y al periodismo gráfico en general.”

(Contissa, Tato. Salven a Clark Kent. Exhortaciones ante la muerte del periodismo)

Nota 15

A LATINA – letra americana

Desde el mes de septiembre, SADOP y el Instituto Pedagógico para Latino Americano y del Caribe (IPLAC) presentan el programa televisivo “A LATINA -letra americana”, unitario de 26 capítulos que explora el significado de la identidad latinoamericana.

Estrenado en Argentina -donde se puede ver todos los jueves a las 20:30 hs por el Canal Encuentro- el resto de América y parte de Europa también podrán próximamente sintonizar la emisión a través del canal satelital Telesur de Venezuela.

A LATINA es un programa periodístico de media hora con un atractivo lenguaje visual cinematográfico y una línea argumental ficcional, convirtiéndose en una propuesta que invita a reflexionar sobre la situación histórica y actual de la región.

El programa tiene como protagonista al periodista Tato Contissa, un escritor sin éxitos editoriales que se embarca en la compleja tarea de realizar un libro sobre la identidad de América Latina. Su investigación a veces resulta un tanto utópica, envolviendo al escritor en más preguntas que certezas, en reflexiones profundas y con cierta urgencia por desestimar cualquier verdad absoluta. Setentista oscuro y apesadumbrado, recorre un camino desde el presente al futuro en donde cobran otro color las huellas del pasado.

Apoyándose en los conocimientos de artistas, politólogos, filósofos, historiadores, científicos, militantes sociales, economistas y pensadores, Contissa intenta tejer el entramado que articula lo histórico con la realidad actual. A través de estas entrevistas casuales se analizan cuestiones centrales como las posibilidades reales del proceso de integración latinoamericana, la cuestión energética, los recursos amenazados, la religiosidad y las creencias populares, los pensadores malditos, las culturas de la autodenigración, los conflictos, las construcciones políticas, los liderazgos, la violencia y la penetración cultural, entre otros.

Alcira Argumedo, Roberto Fontanarrosa, Daniel Santoro, Simón Bolívar (encarnado por el actor Rubén Stella), Helio Jaguaribe, Martín Hopenhayn, Juan Abal Medina, Paula Martín, Jorge Dorio y Pino Solanas; son sólo algunos de los destacados protagonistas y especialistas que aportan su visión sobre los tópicos abordados en el programa. Cada emisión no está circunscripta a la actualidad de la agenda, pero está ligada a asuntos de interés actual poco desarrollados por los medios tradicionales.

A mitad de camino de los estándares de la novela negra y con una riquísima producción de imágenes, A LATINA incursiona en el terreno de los nuevos relatos periodísticos intentando aportar una alternativa al abordaje de la compleja realidad latinoamericana.

Días y horarios

En Canal Encuentro (canal 6 de los operadores de cable).

Jueves 20:30, con repetición los Sabados a las 19 hs.

En TeleSur jueves a las 22hs. DirecTV

Nota 16

Festival de Cine “Nueva Mirada”

Bajo el lema “Fronteras y migraciones: los nuevos ciudadanos”, del 6 al 12 de septiembre último se llevó a cabo el 6to Festival Internacional de Cine “Nueva Mirada” para la Infancia y la Juventud. Al igual que en ediciones anteriores, SADOP auspició el evento y tuvo una activa participación respondiendo al objetivo de contribuir y apoyar los bienes culturales que permitan enriquecer la educación nacional.

Con una extensa y atractiva programación que irrumpió en las salas del Espacio INCAA km 0 (Cine Gaumont), tanto alumnos de distintas escuelas como público en general pudieron disfrutar de cortos y largometrajes de todas partes del mundo: desde República Checa, Alemania y Rusia, hasta Irán, Israel y China, pasando también por países de África y América Latina, entre otros.

Clasificadas por edades, la proyección de estas 140 películas de géneros de animación y ficción inéditas en nuestro país representó una oportunidad única para acceder a obras audiovisuales de la más alta calidad. Además, estas producciones están dotadas de contenidos educativos y desarrollan problemáticas presentes en diferentes partes del mundo. De esta manera, permiten que chicos y jóvenes -aunque también adultos- amplíen sus conocimientos sobre la diversidad social y cultural existente, y representan un buen punto de partida para trabajar y reflexionar en las aulas y en los hogares.

Además, en la sala del ENERC se presentaron 22 películas de corto y largometraje en una “Retrospectiva-homenaje al Cine de Animación Cubano” que incluyó obras de realizadores clásicos como Juan Padrón y de jóvenes animadores de dicho país.

En el marco del Festival, el 7 de septiembre se realizó el Coloquio “Producción y Difusión de Contenidos Audiovisuales para Niños en Iberoamérica”, del que participaron destacadas personalidades: Susana Velleggia, Presidenta de la Asociación Nueva Mirada (Argentina), Alejandro Malowicki, director de cine para niños y Presidente de la Sociedad Audiovisual para la Infancia y la Adolescencia Argentinas (SAVIAA); Diego Arbelaez, Director Programación Infantil del canal Caracol (Colombia); Alfredo Marrón, Director de Once-Niños (México); Rodolfo Pastor, productor de cine para niños (España-Argentina); y Rosa Vergés, directora de cine para niños (España).

Declarado de interés cultural y educativo nacional por la H. Cámara de Diputados de la Nación, el Senado de la Nación y la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires, el Festival Internacional de Cine “Nueva Mirada” es miembro del Centre International du Film pour l’Enfance et la Jeneusse (CIFEJ).

En esta oportunidad, contó con la coproducción del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA) y el auspicio del Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires, el Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto de la Nación, la Secretaría de Cultura de la Nación, la

Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia, la Dirección Nacional de Juventud del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, UNESCO, UNICEF, SADOP y SAT, entre otros organismos.

Un aporte desde el campo de la didáctica

Fioriti, Gema. 2006. *Didácticas Específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*, Bs. As., Miño y Dávila y UNSAM

Camilloni, Alicia. 2007. *El saber didáctico*, Bs. As., Paidós

Acaban de publicarse dos obras que trabajan sobre el aporte del campo de la didáctica a la enseñanza. Ambas producciones emanan de universidades nacionales: la de Buenos Aires y la de General San Martín, y dan cuenta del trabajo que se despliega en su interior. Al frente de una de las publicaciones se encuentra Alicia Camilloni y en la otra Gema Fioriti. Ambas son compilaciones en las que diversos docentes e investigadores/as abordan cuestiones de la didáctica desde distintas perspectivas y temas.

En *Didácticas Específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza* de editorial Miño y Dávila y UNSAM la apertura está a cargo de J. Steiman quien gira alrededor de la relación entre didáctica general y didácticas específicas a partir de la recuperación de la voz de una serie de especialistas. “Tenemos que hacer teoría de las prácticas y poder hacer prácticas las teorías. Y tenemos que desafiarnos a construir un espacio de intercambio de saberes

con las didácticas específicas que evite un nuevo problema: el de ultrafragmentar” (42), nos interpela el autor.

Gustavo Bombini y Carolina Cuesta nos introducen al campo de la didáctica específica de la lengua y de la literatura fundamentando la autonomía actual del campo en su proceso de constitución de la mano de la lingüística, los estudios literarios, las líneas comunicativas y pragmáticas o de la recepción (55) que instalan el trabajo docente alrededor de las competencias lingüístico-comunicativas y literarias. Toman distancia de los procesos de reforma educativa de la década del noventa dado que han instalado “un predominio de la enseñanza de la lengua sobre la literatura la que ha sido desplazada en tanto ‘discurso no utilitario’ y que a lo sumo aparece abordada desde contenidos lingüísticos” (58). Proponen una construcción disciplinaria que “se completa con una lógica multidisciplinaria tendiente a establecer marcos teóricos de referencia para el abordaje de problemas que atraviesan las prácticas de enseñanza” (59), configurando una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura (61). Para los autores, una clave de cambio es la reflexión metalingüística (63).

El campo de la didáctica de la matemática se encuentra representado por dos trabajos: el de la misma compiladora del texto y el otro de José Villella. A partir de un caso concreto para buscar el modo de dar sentido al álgebra, la autora devela las siguientes cuestiones: ¿qué es estudiar matemática, qué es hacer matemática y qué hacer para estudiar matemática? Sus preguntas y su caso nos permiten adentrar en la investigación en la clase de matemática. El segundo texto reflexiona sobre “la gestión de la clase” presentando distintos modelos de circulación de saberes y la temática de la articulación entre nivel primario y secundario.

El apartado correspondiente a la didáctica de las ciencias de la naturaleza presenta una gran diversidad de aportes. Desde un rastreo histórico del campo (Hugo Tricárico), pasando por preguntas de corte epistemológico sobre el conocimiento específico del campo (Adriana Calderaro) o los modelos de aprendizaje de las ciencias (Marina Mateu) y las consecuencias de ambos planteamientos para la práctica docente. El capítulo finaliza con tres aportaciones muy concretas: la organización de los contenidos en el área (Lucía Iuliani), el trabajo práctico de laboratorio (Héctor Pedrol) y el enfoque ciencia-tecnología y sociedad en la enseñanza de las ciencias (Alejandro Drewes).

En la didáctica de las ciencias sociales se parte de la pregunta sobre la construcción del campo de conocimiento para ser enseñados (Moglia y Trigo). Las autoras se centran en un análisis de los propósitos de la enseñanza de la historia y de la geografía; en las situaciones de enseñanza problematizadoras construidas sobre la tensión entre conocimiento cotidiano y conocimiento científico sobre lo social; cerrando su aporte con una reflexión sobre el trabajo con conceptos y procedimientos como contenidos. Omar Tobío nos invita a internarnos en los principales problemas de la enseñanza de la geografía en el contexto social contemporáneo y los límites de una didáctica específica de corte ingenieril. El autor alerta que no 'cualquier' geografía puede dialogar con 'cualquier' Historia (220). Con los aportes de científicos sociales contemporáneos (Castel, Rosanvallón, Laclau, Zizek, etc.) sumados a aportes heterogéneos desde la reflexión educativa, construye una trama sumamente original para pensar la enseñanza de la geografía.

Este texto se cierre con un aporte desde la didáctica de la segunda lengua a través del arte: "Aprendiendo Inglés desde el placer" (Gabriela Leighton).

El saber didáctico comienza con reflexiones a cargo de Alicia Camilloni en la búsqueda de definir el estatuto epistemológico de la didáctica general y sus relaciones con las didácticas específicas. Es así como fundamenta que “por razones de índole pedagógica, la vinculación armónica entre la didáctica general y las didácticas específicas e, igualmente, entre estas últimas es, sin embargo, indispensable debido a que el proyecto educativo no puede fragmentarse en una multiplicidad de segmentos curriculares sin unidad. Por este motivo es que la naturaleza de su articulación exige la adopción de lógicas con principios comunes y actitudes de acercamiento que faciliten la construcción de una red de principios y conceptos sostenidos, a su vez, por una estructura teórica compartida que permita los desplazamientos de unos campos didácticos hacia otros y respete, al mismo tiempo, las diversidades que corresponden a las diferencias epistemológicas de los saberes con los que trabajan unas y otras” (14). La didáctica parte del principio “que siempre se puede enseñar mejor” (21); mostrando los diversos aportes que desde la psicología cognitiva se brindan al campo: *cognición situada, cognición distribuida*, el pensamiento de *novatos y expertos, cambio conceptual* y los provenientes del estudio sobre las *creencias del profesor*. Analiza diversas versiones sobre la didáctica: del sentido común u ordinaria, la pseudoerudita, la erudita y la disciplina teórica para sintetizar que *la didáctica es una ciencia social pero no es una ciencia autónoma. No es desinteresada, porque está comprometida con proyectos sociales y con la instalación y el desarrollo de los valores de la humanidad en cada uno de los alumnos. Siendo la enseñanza una acción social de intervención, está fuertemente comprometida con la práctica social. Es el resultado del esfuerzo por resolver problemas concretos que se presentan en lo social de la educación* (58).

Estela Cols analiza la concepción de enseñanza y las propuestas didácticas que se asocian a partir de un recorrido histórico. La autora señala los siguientes momentos significativos:

- “La cuestión del método y la impronta normativa” (73).
- “La búsqueda de bases científicas y la explicación del aprendizaje” (81).
- “Métodos activos y autoestructuración” (88): donde problematiza el tema del contenido y los propósitos de la escuela (95), y la interacción social y las dinámicas grupales en la clase (104).
- “Tendencias recientes en el pensamiento didáctico” (108).

Identificando: la presencia de un gran “diversidad teórica y metodológica”, “la ruptura con los enfoques técnicos” (109), “la hegemonía del paradigma constructivista” (110), la “creciente expansión de las propuestas especializadas en áreas del conocimiento” (112), las “nuevas visiones acerca del profesionalismo docente” (113).

La misma autora, junto con Laura Basabe, reflexiona sobre “la enseñanza” desde un recorrido conceptual, pasando por una actividad natural espontánea a regulada socialmente para detenerse en la enseñanza escolarizada y los docentes.

Silvina Feeney realiza un recorrido genealógico sobre la emergencia de los estudios curriculares en nuestro país, pasando por su desarrollo en los países centrales y en Latinoamérica. Marca dos sucesos significativos: la creación de la carrera de Ciencias de la Educación en la UBA, abandonando su perfil más pedagógico, y la dominancia del paradigma desarrollista al crear en la década del sesenta la primera oficina de currículo en el Ministerio de Educación nacional. En ese contexto analiza dos obras sobre el tema: la

de María Irma Sarubbi y la de Oscar Combetta. Este capítulo finaliza con el análisis de la propuesta curricular de la década de los noventa.

El texto se cierra con otro aporte de Basabe sobre los usos de la teoría didáctica. Es así como analiza las modalidades técnicas y prácticas (207) para continuar con las intencionalidades de “controlar, iluminar, guiar la práctica” (215). Para concluir afirmando que *tanto para los didactas como para los docentes –ambos enfrentados a la resolución de problemas prácticos- la variedad de teorías que caracterizan a la didáctica en la actualidad puede constituir una potente “caja de herramientas” para comprender e intervenir en esos complejos sistemas que hemos inventado para enseñar “todo a todos”. No se busca alentar la proliferación teórica y ni la mezclanza metodológica, sino, dadas las circunstancias, el desafío de usar, con sabiduría práctica, el instrumental a disposición para la mejora efectiva de las prácticas de enseñanza en nuestras escuelas. Aunque siempre sea una apuesta (229).*

Cada uno de los apartados presenta una abundante referencia bibliográfica y exhaustivas notas a pie de página que, seguramente, orientarán al lector a sus propias búsquedas para enriquecer su trabajo.

Obras necesarias para formadores de docentes, y para todos aquellos y aquellas preocupados por realizar prácticas de enseñanza cada vez más reflexivas a partir de la lectura de estos textos, que si son compartidos con otros colegas seguramente enriquecerán la vida en las escuelas.

Fabián Otero