

Luchas
político
educativas:
el lugar de los
sindicatos docentes

Silvia Andrea Vázquez

2

Secretaría de Educación y Estadísticas de la
Confederación de Trabajadores de la Educación
de la República Argentina
Chile 645 - Capital Federal
Tel 4300-5414
Email ctera@ctera.org.ar • www.ctera.org.ar

Diseño de Tapa y Diagramación:
Nora Raimondo
Bolívar 1325 - Capital Federal
Tel 4362-9289 / 2086

Se terminó de imprimir en Marzo 2005 en DYC S.A.
Guillermo Hudson 4186 - Capital Federal
Tel 4601-7309

Prólogo

Esta sistematización de la práctica político-sindical de los trabajadores de la educación organizados, completa el ciclo de una praxis y permite así recuperar los núcleos fundamentales de debate que guiaron el accionar de la CTERA.

Al mismo tiempo se hace visible y, por qué no decirlo, cuantificable, hasta qué punto han incidido estas prácticas en la resistencia a la apropiación de las políticas neoliberales en la educación y en la modificación de algunas tendencias que en otros países de América Latina se instalaron con una fuerza arrasadora.

En ese sentido este trabajo constituye un valioso aporte para la formación de cuadros político-sindicales y un documento que aportará a la construcción de un capítulo de la historia del movimiento sindical docente de Argentina.

Precisamente la dificultad para alcanzar la noción de proceso que impone en la subjetividad y la fragmentación de la época, es uno de los efectos funcionales al avance de la ideología neoliberal.

Es por eso que apropiarse de la propia historia en la medida en que es hecha por los trabajadores resulta estratégico a la hora de conformar el sujeto político-social, que se asuma en la tarea de dar definitivamente vuelta la página del modelo educativo neoliberal que comenzó a instalarse desde la última dictadura militar.

Del mismo modo que una acción sistemática y permanente de la CTERA y sus sindicatos de base impidió la municipalización de las escuelas y los 1003 días de CARPA BLANCA lograron empezar a revertir la desresponsabilización del Estado nacional en materia de financiamiento educativo, el actual desafío es construir un modelo de educación que permita superar la exclusión de cientos de miles de niños/as y jóvenes del acceso al conocimiento.

Este ejercicio de análisis de la práctica se inscribe en el proceso de dar sustento a las próximas definiciones tácticas y estratégicas de nuestra organización.

Stella Maldonado
Secretaria de Educación - CTERA

Introducción

1 Algunas de las ideas aquí presentes también aparecen fragmentariamente en otros trabajos de autoría individual o colectivas, como son “30 años de lucha y compromiso”, Suplemento especial de la Revista de CTERA, “Canto Maestro”, setiembre 2003; “El Estatuto del Docente desde la perspectiva actual de los trabajadores de la educación”, 2004, en prensa cuaderno de formación sindical de la Unión de Docentes Provinciales de San Juan.

El trabajo que se presenta a continuación es una de las variadas producciones surgidas del proyecto Historia del Sindicalismo Docente del Instituto de CTERA, investigación llevada adelante por un equipo de sindicalistas investigadores que coordinamos con Juan Balduzzi. Los hechos y las reflexiones que intentaré entamar a continuación están contruidos sobre la base de borradores que, a medida que fue siendo necesario para las organizaciones, vieron la luz como productos parciales de la historia del sindicalismo docente¹.

Decíamos en un trabajo anterior que la producción este relato histórico:

“...Intenta recoger la trama de recuerdos y experiencias de cientos de compañeros que nos acercaron la fecha que se había borrado, la foto donde estaban los que habían sido, la relación que vincula lo que aparece aislado, el análisis que le da sentido a lo inexplicable.”

*hay una historia reciente,
o una historia en construcción*

No pretende ser la historia de CTERA, ni toda ni una síntesis. Se propone el desafío de provocarla, en un trabajo que llevará un tiempo más y que aspira a incluir activamente a más compañeros...”²

Somos conscientes de que en nuestro trabajo aparecen lo que la investigación académica llama “obstáculos epistemológicos”, y que asumimos desde la convicción de que no hay conocimiento neutral, ni historia “objetiva”. Investigamos colectivamente no sólo un período de la llamada “historia reciente” (1956-2000), sino aún más una historia en construcción. Y que, para colmo, tiene a los propios investigadores como protagonistas o testigos de los hechos, los sucesos, las construcciones.

En este proceso de indagación hemos logrado construir una serie de períodos de la historia de nuestra organización, arbitraria y perspectiva como toda periodización, significativa fundamentalmente para CTERA, en tanto sujeto-investigador – investigado.

Así surgen como momentos y/o procesos de este lapso de tiempo:

- el período 1957-1973 que se inicia en las luchas por tener un Estatuto Docente y que culmina con la unificación nacional de las organizaciones de trabajadores de la educación;
- los primeros años de vida de la CTERA y las estrategias de resistencia al terrorismo de Estado (1973- 1982);

2 CTERA; “30 años de lucha y compromiso” Suplemento especial de la Revista Canto Maestro; setiembre 2003

- el período 1983- 1988, signado por la reorganización sindical y la generalización del debate político en las organizaciones gremiales;
- la instalación de CTERA como un referente nacional que interpela, antagonizando con las políticas educativas neoliberales (1989-2000);
- y finalmente el proceso en construcción que se abre con el nuevo siglo y que provisoriamente caracterizamos como el de la profundización de la incidencia sindical en la construcción de políticas educativas y prácticas político-pedagógicas .

Además de series temporales esta periodización incluye la emergencia³ de lo que suele denominarse hitos, y que preferimos considerar como acontecimientos⁴ por su capacidad de irrumpir en un momento histórico interpelando el desarrollo de la propia historia sindical y de la coyuntura.

Tres son a nuestro juicio los principales acontecimientos: la fundación misma de CTERA (1973), la Marcha Blanca (1988) y la Carpa Blanca (1997-1999).

3 Coincidimos con Sandra Carli cuando dice “Quiero retomar ese concepto de emergencia, en el sentido que ha rescatado Foucault, en su relectura de Nietzsche: emergencia remite a un punto de surgimiento, la emergencia se produce siempre en un determinado estado de fuerzas, designa un lugar de enfrentamiento (Foucault, 1985, p143-4)”

4 “Un acontecimiento es siempre localizable. ¿Qué significa esto? En primer lugar que ningún acontecimiento concierne, de manera inmediata, la situación en su conjunto. Un acontecimiento está siempre en un punto de la situación en su conjunto, lo que quiere decir ‘concierno’ un múltiple presentado en la situación, cualquiera sea el significado del término ‘concernir’, (...) El acontecimiento es un hecho o una suma de hechos que no son naturales ni neutrales y que tiene una ubicación histórica pero que no puede ser calculado ni es previsible.” Alan Badiou entrevistado por H. Pavón en Revista Ñ Clarín; sábado 23 de octubre.

Dentro del marco de la investigación sobre las organizaciones sindicales que confluyen en CTERA, este trabajo pretende considerar casi medio siglo de vida sindical desde un ángulo particular: la capacidad de interpelación y eventualmente de incidencia de las organizaciones sindicales hacia las políticas educativas.

Este objeto tiene un aspecto visible a los ojos del conjunto de la sociedad: los discursos y prácticas sindicales que impactan en distintas formas las políticas públicas; pero tiene a su vez un aspecto interior a la organización misma vinculado a los procesos de construcción de esas prácticas y discursos. A la vez la construcción de un pensamiento y una acción sindical capaz de interpelación política es uno de los procesos que permite obtener información respecto del modelo sindical que se pone en juego en las concepciones político-pedagógicas que se asumen y qué porción de la base docente se siente representada por ellas.

Desarrollaremos a continuación los hechos y momentos en los que se hace visible esta capacidad de interpelación.



La primera conquista política nacional: El Estatuto del Docente

Según lo entendemos en la investigación que venimos realizando desde CTERA, la historia reciente del sindicalismo docente comienza a mediados de los '50. Para tomar este punto de partida se hace necesario ubicar muy brevemente en qué condiciones los docentes y sus organizaciones llegan a él.

Durante los últimos años del gobierno peronista (1945-1955), los docentes se reconocían mayoritariamente en el enfrentamiento de las clases medias con el gobierno de Perón. Las asociaciones docentes más numerosas, la de las grandes ciudades, orientadas por dirigentes socialistas y en menor medida, radicales y comunistas fueron declaradas ilegales y muchos de sus dirigentes fueron cesanteados Sin embargo las asociaciones que respondían partidariamente al gobierno fueron promovidas, creándose a nivel nacional la Agremiación del Docente Argentino (1950) y luego la Unión de Docentes Argentinos (1953) y, en algunas provincias, sindicatos docentes de orientación peronista⁵.

5 Tal el caso de las provincias de Santa Fe, La Rioja, Tucumán, Mendoza y Jujuy.

Con la caída del peronismo y luego del “fugaz idilio” entre la dictadura militar y las clases medias urbanas, la acción de las asociaciones se reactivó y comenzó a cobrar forma la demanda de los docentes por tener un Estatuto. Así, a partir de 1956 se inician múltiples acciones de agitación con este objetivo y, simultáneamente una lucha por el aumento de salarios frente a la política de ajuste de “la Libertadora” (Plan Prebisch).

Ese año se redactó el proyecto de Estatuto del Docente; el gobierno militar, defraudando las expectativas de los dirigentes de las asociaciones docentes de reconocida militancia antiperonista, “... lo aprueba mediante un decreto pero no pone en vigencia ni la jubilación ni la cláusula de aumento constante”⁶. Comienza de este modo a un proceso de movilización y politización de los docentes, que se extiende poco a poco a todo el país. Al año siguiente, en 1957, se produce un paro de 37 días en la provincia de Santa Fe. En 1958 se produce otro conflicto en la provincia de Buenos Aires, que dura casi un mes⁷, y cuyos reclamos principales fueron lograr la sanción del estatuto del docente y la equiparación salarial entre docentes provinciales y nacionales.

6 Entrevista de Alfredo Bravo, septiembre de 1998 realizada por Juan Balduzzi y Silvia A. Vázquez., proyecto de investigación Historia del Sindicalismo Docente del Instituto de CTERA

7 Hasta el momento distintos relatos y testimonios daban cuenta de un mítico paro de 45 o hasta 60 días a partir del cual nace la Federación de Educadores Bonaerense (FEB). Sin embargo en una reciente ponencia “Genesis del sindicalismo docente de masas en Buwnos Aires”, el historiador Daniel Cormick devela que se trato de una huelga que duro 21 días.

8 Entrevista de Alfredo Bravo, septiembre de 1998. Septimio Walsh dirigió durante más de dos década el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC).



Finalmente, el 12 de setiembre del año 1958, se sanciona el Estatuto del Docente (Ley 14.473), durante el gobierno de Arturo Frondizi. Es interesante señalar que en el proyecto original de Estatuto “ (...) estaban incluidos los privados, pero la noche antes de votarlo en el recinto, a pedido de Septimio Walsh se arranca todo el capítulo dedicado a la enseñanza privada”⁸.

El Estatuto constituye la primera gran conquista del sector docente, una ley nacional gestada por la acción política y sindical de la docencia organizada y que legitima las por entonces “ aspiraciones del magisterio argentino”: estabilidad en el cargo y acceso a la titularidad por concurso que requerían de mecanismos públicos (nóminas de aspirantes, orden de mérito y antecedentes); participación en el gobierno escolar, juntas de clasificación y disciplina y en la conducción de la obra social; remuneración y jubilación justa y “actualizada anualmente” (sic), reconociéndose una asignación por cargo y bonificaciones por antigüedad, ubicación o función diferenciada; derecho al ascenso, aumento de horas, traslado

Sin embargo, con esta ley no se detuvo el proceso de movilización, pues los maestros y profesores continuaron batallando, entonces por su efectivo cumplimiento y en consecuencia por la sanción de estatutos provinciales que debían regular el desempeño de la gran cantidad de docentes que trabajaban en esas jurisdicciones.

Lo sectorial unifica, lo político-educativo diferencia

Como venimos viendo, la articulación entre distintas entidades docentes se va fundiendo al calor de las reivindicaciones sectoriales. Sin embargo las posiciones en materia de política educativa de las distintas asociaciones eran claramente diferenciadas, cuando no prácticamente inexistentes.

“La controvertida política educativa de Frondizi, cuyo debate se sintetizó en las movilizaciones por la “laica” o la “libre”, significó un momento donde los agrupamientos sindicales se vieron obligados a discutir y asumir públicamente posiciones político-pedagógicas. Cobra impulso la Federación de Asociaciones Gremiales de Educadores (FAGE), que aglutinaba docentes de orientación católica, quien se pronuncia en apoyo de la llamada educación libre. La CAMYP⁹ abiertamente se movilizó a favor de la laica”¹⁰.

9 Confederación Argentina de Maestros y Profesores, asociación a la que pertenecía Alfredo Bravo.

10 Balduzzi, J. y Vázquez, S.A.; De apóstoles a trabajadores; CTERA; 2000.

Convengamos que la representatividad en aquel momento de CAMYP era absolutamente superior a la de FAGE, fundamentalmente porque en esa



11 CCID, Coordinadora Intersindical Docente, cuyos sindicatos más conocidos eran la UMP y AMSAD de Capital; UNE: Unión Nacional de Educadores, cuyo principal organización era la UEPC de Córdoba.

“representatividad” no sólo consideramos cantidad de afiliados o lugares del país en los que existía dicha entidad, sino que incluimos también la referencia y visibilidad que tenía la dirigencia de la asociación para la, por entonces mayoritariamente estatal, docencia primaria y secundaria.

Sin embargo, porque lo sectorial lograba unificar lo que la política educativa no lograba hacer coincidir, se intentó aglutinar nacionalmente por primera vez entidades docentes - FAGE, CAMYP, CCID y UNE¹¹ - en lo que fue el Comité Unificador Docente de Acción Gremial (CUDAG), a inicios de los sesenta, y cuyos objetivos fueron acotados: defender el cumplimiento de dos artículos del Estatuto: el que fijaba el aumento salarial de acuerdo con el índice del costo de vida y el de las jubilaciones. Sólo para eso lograban sentarse los católicos de FAGE, con los laicistas de CAMYP.

Primeras posiciones político-educativos nacionales: La reforma de la Escuela Intermedia

La reforma educativa del onganiato intentó modificar, entre 1968 y 1971, la estructura del sistema reduciendo a cinco años la escolaridad obligatoria y creando un nivel intermedio entre la educación elemental y la escuela media. Entre las voces que se opusieron a esta reforma estuvieron las de varios dirigentes de organizaciones docentes con mayor tradición normalista y cuyas pertenencias político partidarias los llevaban a tomar posición dentro del debate pedagógico, alineándose con los defensores de la 1420.

Pero estos pronunciamientos estuvieron lejos de ser una expresión de la docencia, representaban más el pensamiento de un grupo de dirigentes que el de la base docente. La dinámica gremial, mucho más superestructural que la actual en cuanto a los mecanismos de toma de decisiones y una militancia cuyo grado de politización tenía una distancia considerable con la del maestro común, atentaban contra la posibilidad de un “pronunciamiento más orgánico”. Aún

así – tanto para los oídos ministeriales como para los del “ciudadano informado” de aquella época - la palabra de los gremios que interpelaron esas políticas tuvo una presencia significativa.

Resulta interesante destacar que fueron los nucleamientos docentes quienes, sin dejar de prestar atención a las especificidades de la reforma, señalaron con claridad que el debate central no debía encajonarse en planteos técnicos, sino abrirse a la crítica política y político-educativa.

“... La llamada ‘Reforma Educativa’, (...) traslada el centro de la problemática educativa, de la didáctica a la política educativa, a la filosofía educativa.

Aunque esto publicitada y claramente no se ha dicho a la población, los documentos oficiales aprobados y vigentes para el ‘cambio’ son terminantes. En la página N° 81 del ‘Proyecto de Reforma del Sistema Educativo Argentino’¹², se define la acción estatal en la materia al expresar que ‘la función propiamente subsidiaria es esencial del Estado’; y en la página N°33 vuelve a ponerse en el plano polémico una postura filosófica (que siempre ha dividido a los argentinos) superada a principios de siglo, al manifestarse que ‘no puede existir perfecta moralidad sin religión, ni religión verdadera sin moralidad’. Es más, en el proyecto de curriculum para la escuela elemental (de 1° a 5° grado), en la parte correspondiente a ‘Orientación y Moral’, se dice que el maestro será asesorado por un orientador....”¹³

12 Texto aprobado del Proyecto de Reforma del Sistema educativo Argentino, secretaría de Estado de Cultura y Educación. Anexo del Boletín de Comunicaciones N°45, Buenos Aires, 1968. Nota de la cita

13 Alfredo Pedro Bravo, “La reedición de la Escuela Intermedia” en Bravo, Cirigliano y otros; La Escuela Intermedia en debate; Humanitas; Bs. As.; 1971.

Otro hito en la construcción de definiciones político-pedagógicas nacionales de los sindicatos se genera alrededor del Congreso Educativo de Tucumán de octubre del 70, encuentro que sirvió de “pantalla” para juntar las agrupaciones sindicales docentes en una época donde los sindicatos estaban proscritos. No es menor que la actividad fuera desarrollada en el interior del país y motorizada por organizaciones docentes de perfil marcadamente sindical como ATEP, UEPC y SUTE¹⁴. Las entrevistas realizadas en la investigación de CTERA muestran que sobre hechos como éste, suele haber distintas evaluaciones:

- para algunos fue un momento donde la convocatoria pedagógica estaba en función del objetivo sindical: el proceso de unificación que termina con la creación de CTERA
- para otros fue un encuentro donde pudieron expresarse acuerdos en defensa de la educación pública entre organizaciones sindicales, asociaciones profesionales y otros grupos de educadores (que hoy serían ONGs), y hasta algunas agrupaciones estudiantiles y del movimiento de cooperadoras de padres (en la vieja tradición de las sociedades de educación de principios de siglo XX)

Importa señalar que al calor de este debate se producen modificaciones en el discurso pedagógico de las organizaciones docentes, hasta el momento, hegemónico por las asociaciones profesionalistas. Se hacen cada vez más visibles fisuras en el característico optimismo educacionista del liberalismo (la educación motor del cambio individual y social), así como la inclusión de elementos

14 ATEP: Asociación Tucumana de Educadores Provinciales; UEPC: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba; SUTE: Sindicato Unificado de trabajadores de la Educación (de Mendoza).

de concepciones sociopolíticas críticas, que se manifiestan en el sentido de vincular educación y proyecto político

"...Sin un cambio real de estructuras efectuado por un gobierno popular, no será posible un auténtico cambio educativo que permita a los sectores populares participar del avance tecnológico y ponerlo al servicio de transformaciones hacia una sociedad más humana..."¹⁵



Creemos adecuado recordar aquí lo enunciado respecto de la tensión entre la ideología pedagógica de las conducciones sindicales y la de sus bases. Frente a estas contundentes posiciones político educativas, cabría preguntarse: ¿cuántos y cuáles docentes se habrán sentido representados por las mismas?. Procesos posteriores con protagonismos y ausencias de los trabajadores de la educación organizados, permitirán evaluar en su justa medida la “carnadura real” de estas posiciones.

15 Declaración de la CGERA tras un congreso realizado en Tucumán en octubre de 1970, citado por Aníbal Villaverde en su artículo “La escuela intermedia en la accidentada evolución de la reforma educativa”; en Bravo, Cirigliano y otros; La Escuela Intetermedia en debate; Humanitas; Bs. As.; 1971.

Los 70:
la unidad articula concepciones político-educativas

El encuentro de Huerta Grande, realizado en la ciudad de la provincia de Córdoba que lleva ese nombre, entre los días 30 de julio y 4 de agosto de 1973 fue el ámbito de definición política del proceso de unidad gremial. Allí se convocaron a debatir militantes provenientes de las distintas corrientes del sindicalismo docente; y se sentaron las bases del Estatuto que habría de regir la vida de la nueva Federación y, por sobre todo, la Declaración de Principios sobre la cual se sellaba la unidad de los trabajadores de la educación en lo que luego sería CTERA. Por las características de los asistentes al debate de Huerta Grande puso en contacto por primera vez las concepciones heredadas del liberalismo laico y las provenientes del nacionalismo popular. Queremos detenernos en los debates sobre la caracterización de la coyuntura política y el papel que debía jugar la educación y el trabajador de la educación en la misma.

El texto preliminar de la Declaración, preparado por el Acuerdo de Nucleamientos Docentes (AND) caracterizaba el proceso nacional de transformación política que se vivían por esos días a través de definiciones que aparecían como insuficientes o un tanto asépticos a los oídos de los dirigentes de la Central Uni-



ficadora de Trabajadores de la Educación (CUTE), agrupamiento en el que se referenciaban organizaciones docentes vinculadas al sindicalismo combativo de los setenta. Como resultado de la discusión que se dio en Huerta Grande se incorporaron principios antiimperialistas o de justicia social, enunciados poco comunes en la tradición discursiva del sindicalismo docente: el liberalismo laicista. En el mismo sentido se debatió y modificó la caracterización que el texto preliminar hacía del trabajador de la educación, contraponiéndose a la idea liberal del docente “factor fundamental del avance social” una visión que, proviniedo del campo crítico, sostenía que es la pertenencia a la clase trabajadora la que hace al docente sujeto de transformaciones sociales.

Se produce allí una articulación ideológica tal vez no esperada: las posiciones vinculadas al pensamiento crítico sostenidas por los sindicatos de la CUTE son apoyadas por los dirigentes tucumanos de ATEP y los cordobeses de UEPC, grandes sindicatos inscriptos en el Acuerdo.

Este hecho anticipa que la naciente CTERA, aunque compuesta mayoritariamente por organizaciones provenientes del Acuerdo, no quedará presa del discurso pedagógico desarrollista hegemónico en la época (como sí lo estaban buena parte de las asociaciones más profesionalistas), incorporando algunos elementos del pensamiento crítico.

Consideramos en la investigación que el proceso que se inicia con los debates de Huerta Grande y que culmina en el Congreso Unificador en setiembre del mismo año es el acontecimiento fundante de esta organización sindical docente que reconocemos como CTERA. Fundante, más allá de la formalidad institucional, en su capacidad de interpelar su propio proceso de constitución como sujeto y su mismo contexto histórico.

Desde la perspectiva de análisis de este trabajo -los modos de producción y contenidos de las concepciones político-pedagógicas sindicales que buscan incidir en las políticas públicas-, esa percepción parece confirmarse. Durante este proceso de discusión los dirigentes de los principales agrupamientos docentes asumen la necesidad de desarrollar un profundo debate sobre tres cuestiones que atravesarán de allí en más a la organización que estaban creando: la relación entre educación y política, la definición de la identidad laboral de los docentes (profesional o trabajador) y del modelo de organización que los representa (sindicato o asociación, por niveles y modalidades o unificado).

Rescatamos un párrafo de la declaración final del Congreso Constitutivo de la Confederación donde se plasma lo que entiendo como una matriz de pensamiento, un perfil característico de la CTERA:

“la Declaración de Principios allí¹⁶ aprobada demostró que el docente comprende que sus reivindicaciones trasciende a lo específicamente profesional al tener una responsabilidad esencial en la aplicación de la política educativa. Pero tal responsabilidad no puede reducirse a aplicar una política determinada, sino que debe ser factor fundamental en la propia elaboración del proyecto educativo nacional...”

Las definiciones acerca del sentido político de la educación y de la identidad sociocultural del docente serán elementos que tensionarán el debate ideológico entre las organizaciones docentes, en una doble dinámica de debate entre los dirigentes y de estos con la base gremial. Debate que encontrará recién en la Marcha Blanca de 1988, el inicio de un proceso de síntesis.

16 Se refiere al encuentro preparatorio de dicho Congreso, Huerta Grande.

Avances y retrocesos en las políticas educativas

La vocación de incidir en la política educativa expresada en la declaración final del Congreso en el que se constituye la CTERA encuentra en la gestión del por entonces Ministro de Educación Dr. Alberto Taiana un ámbito propicio.

Así como existían dentro de CTERA ciertas tensiones y conflictos por la caracterización de aquel tercer gobierno peronista, dentro del propio gobierno existían fuertes contradicciones entre sectores de la izquierda y la derecha peronista que se expresaban en distintas áreas políticas y fuertemente en la educativa. Las concepciones que se sintetizaban en la figura de Taiana: la democratización de los debates político educativos y de las relaciones de poder en las instituciones, y la determinación de prioridades educacionales con sentido popular generaron una expectativa favorable en el sindicalismo docente, y simultáneamente abroquelaban a la oposición más reaccionaria.

CTERA es invitada a participar en reuniones del Consejo Nacional de Educación, en encuestas organizadas por el mismo organismo sobre la "Modificación o Transformación en el nivel primario", en el debate de una "Ley Orgánica de Educación" y de la "Ley Universitaria".

Las memorias de esos años dan cuenta de que la escasa posibilidad de elaborar propuestas orgánicas y discutidas por el conjunto de los gremios, quedando las mismas a merced del esfuerzo de unos pocos dirigentes.

La excepción que confirma la regla se produjo alrededor del debate de la Ley Universitaria -recordemos que por entonces estaban integrados a CTERA distintos gremios de docentes universitarios-. La conducción gremial generó un proceso de movilización a través de una encuesta que apuntaba a construir un posicionamiento frente al tema. Producidas las conclusiones, que contenían coincidencias y discrepancias con la ley finalmente sancionada, se hicieron públicas y se discutieron con organizaciones estudiantiles, partidos políticos, bloques parlamentarios, etc. Pero este proceso quedó subsumido en la dinámica política y específicamente parlamentaria de ese período, por lo que la posibilidad de incidir se vio truncada.

Muerto Perón queda desarticulada la gestión Taiana, y la política educativa es entregada a la derecha peronista - la nefasta 'misión Ivanissevich'- vinculada al conservadurismo católico. Este contexto hacía imposible para CTERA incluirse y ser incluida en la discusión político educativa.

Diferentes modos de participación sindical en las políticas educativas de los ochenta



Responsabilidad del Estado, democratización y presupuesto

Durante los primeros años de la década del ochenta, recuperada la democracia, el modo en que CTERA se posiciona frente al gobierno de Raúl Alfonsín tuvo más que ver con la lógica política y sindical que con la discusión educativa. Debido a la radicalización de la lucha reivindicativa y ante cada medida de fuerza los sindicatos docentes eran acusados de “politización” por gobiernos nacionales y provinciales. Por primera vez en la historia de las organizaciones docentes la respuesta sindical fue casi unánime: vincular la transformación de la educación y la defensa de los derechos de los trabajadores como parte constitutiva de la lucha política.

Este proceso de politización, por otra parte, estuvo vinculado también a las necesidades de la propia dinámica interna de CTERA. Recuperada la legalidad de las organizaciones sindicales la Confederación estaba centrada en la normalización de los sindicatos y en la recomposición de su conducción, por lo que los

proyectos políticos sindicales emergían en ese momento con más fuerza que las discusiones pedagógicas.

A modo de notable coincidencia con este proceso que se va dando en los sindicatos -donde la política sobredetermina otras esferas-, Alfredo Bravo, dirigente histórico pero en ese momento fuera de la actividad sindical, renuncia a su puesto en el Ministerio de Educación, no por desacuerdos en el área, sino frente a lo que considera la defección alfonsinista sobre la cuestión de los derechos humanos.

El Congreso Pedagógico Nacional, planeado y lanzado por el gobierno radical como el ámbito que debía producir los principios para una nueva ley de educación, diseñado desde una concepción liberal de participación, imposibilitó que los docentes se expresaran a través de sus organizaciones gremiales y facilitó que los sectores privatistas -que se organizaron como "escuelas", facilitándoles la participación a los docentes de "sus" escuelas- fueran mayoritarios en buena parte de los espacios deliberativos.

La CTERA, a pesar de encontrarse en un período de reorganización y fuerte disputa de proyectos políticos-sindicales, convocó en mayo de 1986 al seminario "Propuesta de la docencia organizada para el Congreso Pedagógico Nacional". Sus conclusiones estuvieron en dirección a:

- aumentar del presupuesto educativo,
- reafirmar la responsabilidad del Estado nacional en el financiamiento y en la conducción pedagógica del sistema,

- democratizar gobierno de la educación, ampliando la representación de colectivos docentes, de estudiantes y de padres,
- avanzar hacia la escuela única con cuatro ciclos y 11 años de obligatoriedad,
- fortalecer la enseñanza en derechos humanos, y
- hacer efectivo el Estatuto del Docente y las mejoras de las condiciones salariales.

El esfuerzo militante de algunas entidades de base no logró superar los condicionamientos tanto de los conflictos internos de la CTERA, como los del modo en que se había planteado la política oficial en esa coyuntura, por lo que el pensamiento orgánico de CTERA -vale aclarar que las posiciones fueron “desigualmente orgánicas”, mayormente representaban las posturas político-pedagógicas de la dirigencia sindical y excepcionalmente de la base docente- fue poco visible en los debates.

Participación en las provincias

En las provincias el retorno de la democracia encuentra a los sindicatos docentes en el proceso de recuperarse y consolidarse como organizaciones gremiales, y en la necesidad de posicionarse frente a las innovaciones que encaran los gobiernos provinciales elegidos democráticamente.

Por primera vez en democracia se hace evidente el tinte fuertemente provincial de las reformas debido a la transferencia de servicios educativos heredada de la dictadura (1978). Así, con diferentes niveles de acuerdo o confrontación dependiendo de los procesos provinciales, tuvieron indudable protagonismo en el

desarrollo de las políticas educativas sindicatos como AMSAFE, AGMER, UNTER, SUTEBA¹⁷.

Citemos como ejemplo de esas acciones con capacidad de intervenir en la definición de políticas educativas públicas, el que a mi juicio es uno de los procesos más relevantes. Fue protagonizado por UNTER, el sindicato de docentes de Río Negro; consistió en un proceso de transformación curricular que, aunque nacido de la clásica concepción tecnocrática, logró contar con el protagonismo de maestros y profesores organizados que incidieron en las decisiones sobre el curriculum. En palabras de uno de sus protagonistas:

“1984 marcó para la Educación Pública rionegrina, el comienzo de un proceso de democratización de la Escuela, del conocimiento y de las relaciones al interior de la institución y con la comunidad. También significó la dignificación del maestro, reconociéndolo como un trabajador intelectual cuya participación en la elaboración en forma conjunta los proyectos pedagógicos se tornaba imprescindible, como así también de los niños, valorados como sujetos sociales capaces de analizar la realidad, operar sobre ella y modificarla mediante un accionar de conjunto, fundamentalmente solidario.

Un proyecto de tal magnitud sólo podía tener una causa lógica: ser la expresión de una voluntad popular cansada del autoritarismo, el oscurantismo, la ignorancia y el terror de los años de la dictadura militar. Su sustento metodológico -la participación- tal vez haya sido el elemento fundamental para que, tanto padres como alum-

17 AMSAFE: Asociación del Magisterio de la Pcia. De Santa Fe, AGMER: Asociación Gremial del Magisterios de Entre Ríos, UNTER: Unión de Trabajadores de la Educación Rionegrina, SUTEBA: Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires.

nos y maestros sintieran como propios cada uno de los pequeños avances en la consecución de un modelo de sistema educativo, democrático y solidario, que fuera fijado en un Documento Base. Ese Documento fue el punto de partida para un conjunto de reformas que se extendieron a lo largo de siete años (...)
Con la participación de docentes, representantes del gobierno y del sindicato, como así también de los padres, se elaboró un diseño curricular para el nivel primario, otro para el nivel inicial y uno para la rama de adultos que fueron considerados de avanzada en muchas partes del país; de igual forma se realizó una reforma en el nivel medio cuyo sustento era el anclaje en la realidad y la necesidad de trabajar interdisciplinariamente para interpretarla y transformarla a partir de la producción de conocimientos. De igual manera se avanzó en la integración de niños con diferentes discapacidades en la escuela común y se realizaron experiencias educativas como las Escuelas de Jornada Completa... ”¹⁸.

Las definiciones presentes en este proceso marcan una tendencia, ciertamente no homogénea, respecto de la necesidad y capacidad de las organizaciones sindicales de ir asumiendo para sí definiciones ideológicas que profundizaran las posiciones más generales respecto de la educación y el docente; dichos planos específicos fueron:

- la democratización de la escuela
- la construcción social del curriculum
- el docente como trabajador intelectual

18 Russo, Fernando; “Luchas pedagógico – sindicales de los Trabajadores de la Educación de Río Negro” ponencia para el Congreso Internacional de Sociología de la Educación; Bs. As.; agosto 2004.

La Marcha Blanca: Defensa de la escuela pública y unidad del sistema

Los ochenta fueron años del despliegue de distintos proyectos político-sindicales de CTERA. El año 87 encuentra a la Confederación en una situación de fractura: la CTERA-Arizcuren y la CTERA- Garcetti, esta última reconocía y contaba con el apoyo del recientemente creado Sindicato Unificado de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA).



La situación interna había impedido la concreción de medidas de carácter nacional que pusieran freno a las deteriorada situación educativa y condición laboral de los docentes. Recién el 30 de noviembre de ese año se convoca un paro nacional bajo la consigna “Así terminamos, así no empezamos”. De este modo el 14 de marzo de 1988 comenzaba el paro por tiempo indeterminado que fue impulsado por ambos sectores de CTERA y concitó la adhesión masiva de docentes sindicalizados y no sindicalizados, y con el fuerte apoyo –poco usual hasta ese momento- de la CGT.

A lo largo de la huelga que duró 42 días se produjeron procesos de unificación de sindicatos provinciales, nacimiento de nuevas organizaciones frente a la inercia de las asociaciones docentes del interior y desplazamientos de sindicatos que respondían a la CTERA Arizcuren hacia el sector liderado por Garcetti y Mary Sánchez.

La pulseada se jugaba fundamentalmente con el gobierno nacional por un nomenclador básico común, un estatuto federal y una ley de educación. Esto alineó la actitud de los gobernadores: los que apoyaban el gobierno de Alfonsín comenzaron a descontar los días de paro, el resto no (y algunos hasta “simpa-

tizaban" con el reclamo). Los sindicatos definieron una estrategia de movilización: la Marcha Blanca. Columnas provenientes del norte, el oeste y el sur recorrieron durante una semana el país, poniendo en la calle el conflicto docente y concitando a su paso la adhesión de padres y alumnos. La marcha que llegó a Buenos Aires el 23 de mayo logró construir un consenso que doblegó la voluntad política del gobierno por lo que se obtuvieron algunas de las reivindicaciones. Sin embargo el levantamiento del paro fue muy polémico ya que no se habían logrado el conjunto de las reivindicaciones.



Es posible leer también en este proceso la construcción de un discurso pedagógico que interpela y es interpelado por la dinámica del conflicto laboral. El proceso de provincialización del sistema educativo nacional que se inició con la transferencia del año 78, es también un marco que permite comprender las reivindicaciones que encierra la consigna de la Marcha Blanca, por una Ley de Educación. Creemos que esta demanda articula:



- por un lado el pensamiento gestado en las luchas contra la reforma educativa del 68 y que se cristaliza en el Congreso Nacional de Educación de Tucumán (1970) respecto de la necesidad de una Ley orgánica para la educación nacional; y
- por otro, que los sindicatos docentes advierten la necesidad de recuperar la unidad del sistema, fracturada por la transferencia del 78 e incipientemente amenazada por un reflujo de propuestas privatizantes que se esconden tras argumentos pseudo-democratizadores o eficientistas.

En el discurso pedagógico de los defensores de la escuela pública, la segmentación educativa comienza a ser denunciada como un síntoma de la incipiente y novedosa (para la tradición homogeneizadora del sistema educativo argentino) desigualdad educativa entre provincias. La Marcha Blanca se planta ante los primeros intentos de fragmentación tanto del sistema como de los propios trabajadores de la educación.

Más allá de sus contenidos, veamos algunas de las razones que nos llevan a considerar esta experiencia de lucha sindical un acontecimiento en el sentido en que lo hemos definido en la presentación de este trabajo. Acontecimiento por el cual las luchas de los docentes se transforman en luchas públicas, ocupan las calles, rompen los límites sectoriales porque son comprendidas (y apoyadas) por el ciudadano común, por otros trabajadores; en síntesis los docentes, sus reivindicaciones y sus formas de lucha comienzan a reconocerse y ser reconocidas parte de las luchas del pueblo. Una escena: por primera vez un Secretario General de la CGT, por entonces Saúl Ubaldini, habla en Plaza de Mayo a columnas de trabajadores con guardapolvos blancos y a cuadritos, que en un exceso de "efusividad proletaria" entonan la consigna "Somos obreros de la tiza". Un acontecimiento que, aunque no logre sellar la pertenencia definitiva de los docentes a la clase trabajadora -¿algo o alguien podría haberlo logrado?- modifica el interior de sus conciencias, sus formas de pensar, sentir y hacer como colectivo gremial, sus prácticas político-pedagógicas y sus percepciones acerca de los otros, que empiezan a dejar de ser los asépticos "papás y mamás" para empezar a ser percibidos como sujetos sociales, políticos, culturales, religiosos. Afirmo que la Marcha Blanca muy lenta y desigualmente y este proceso aún inconcluso, y que ha tenido desde aquel momento avances y retrocesos.



***Los noventa:
CTERA articula la resistencia a las reformas
educativas neoliberales***

En defensa del sentido público de la educación

A pocos días del triunfo de Menem, la Secretaria General de CTERA, Mary Sánchez, cuestionaba el nombramiento de Antonio Salonia como Ministro de Educación por ser un claro representante de los sectores privatistas. Este posicionamiento preanunciaba lo que será una nota reiteradamente visible durante los años noventa: la oposición sistemática que protagonizará la organización sindical frente a las reformas educativas neoliberales.

Corresponde señalar que en la dinámica de lucha contra el neoliberalismo - proceso que hemos caracterizado como de "resistencia democrática" a la destrucción del sentido público de la educación¹⁹ - es donde se fue desplegando - obviamente de modo diverso, plural y asincrónico en los distintos sindicatos -, un ejercicio permanente de profundización del debate político-pedagógico,

19 Balduzzi, J. y Vázquez, S.A.; "Neoliberalismo, resistencia y democracia; mimeo, 2001.



posicionamientos político educativos alternativos a las políticas oficiales y estrategias de formación política, sindical y pedagógica, que hoy distinguen a CTERA.

El primer escenario se dio en torno a la discusión de la Ley Federal de Educación. Durante buena parte del año 91 y 92 los docentes, los padres y fundamentalmente los alumnos de los centros de estudiantes ocuparon masivamente las calles en distintas ciudades del país en oposición al primer proyecto de Ley Federal enviado desde el Ejecutivo menemista al Senado de la Nación, claramente privatista en tanto otorgaba explícitamente un rol subsidiario al Estado en el financiamiento. CTERA participa de la profundización del debate social respecto de la responsabilidad del Estado de garantizar la educación, cuestiona la transferencia y advierte la municipalización como paso siguiente. La consigna que unificó todas las acciones fue: "En defensa de la escuela pública"²⁰.

En julio dos marchas ponen más de 100.000 personas en la Plaza de Mayo, mientras que las principales plazas de las ciudades del interior se llenan de docentes, padres y fundamentalmente estudiantes. Esta masiva presencia de los estudiantes y sus organizaciones es de tal magnitud que llevan al presidente Menem a pronunciar uno de sus más tristes exabruptos, cuando expresa que entre los jóvenes que participan de estas marchas están los futuros subversivos del mañana.

"A partir de este momento, la resistencia que los trabajadores de la educación realizaron durante la década de los '90 a estas políticas, posibilitaron defender los puestos de trabajo que se preten-

20 "CTERA. Compromiso con la educación pública". En: La Educación en Nuestras Manos. Revista Pedagógica de los Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires, N° 61, agosto- septiembre 2000.

dían ajustar²¹ y frenar la privatización frontal y abierta de la escuela pública tal cual lo planteaba la letra de los primeros proyectos de ley – casi copiadas de las prescripciones de los organismos internacionales-. Pero no alcanzó para detener el impacto que produjo la reforma de la estructura del sistema educativo nacional: desarticulación de los niveles y modalidades educativas, caos institucional que condujo a la reubicación improvisada de alumnos y docentes y la progresiva anarquización de la organización escolar de cada provincia, que llevó a la fragmentación de las luchas sindicales.²²”

21 Dicho esto en términos generales y comparando con lo ocurrido en otras áreas del Estado, donde mediante diversos mecanismos se implementó una política de extrema racionalización de los puestos de trabajo, a la par que de precarización de las condiciones de empleo.

22 Balduzzi, Vázquez; Neoliberalismo, resistencia y democracia; mimeo; 2001.

23 El tema fue desarrollado por Silvia Almazán en su ponencia al último Congreso Internacional de Sociología de la Educación, “Tomar la educación en nuestras manos”, mimeo, agosto 2004

Resistencia y producción pedagógica

Retomando la experiencia de protagonismo en las políticas educativas provinciales de algunos sindicatos docentes durante la década anterior, CTERA decide asumir el desafío de constituirse como sujeto, convocante y articulador de un movimiento de resistencia frente a los avances del neoliberalismo pedagógico. Y una vez más hablar de CTERA es hablar de un abanico de estrategias – dentro de una dirección política unificada- acordes a las posiciones y las posibilidades de los distintos sindicatos, y a las condiciones de los contextos político-sociales provinciales.

Un caso paradigmático en este modelo de construcción sindical que intenta vincular lucha gremial, alianza social y producción pedagógica²³ es el caso de SU-TEBA, que en 1991 asume la necesidad de replantear las prácticas y discursos de la lucha sindical docente ampliando la alianza social capaz de disputar los ar-

gumentos y propuestas de quienes aprovechaban las críticas populares a la educación para destruir la escuela pública, entregándola a la suerte de la regulación mercantil.



“1991 Año de profundización y extensión del ajuste económico sobre las provincias a las que la Nación, trocando el papel que habitualmente desempeña en su relación con la banca extranjera les exigía “el cumplimiento de los deberes”. Una sucesión de conflictos provinciales , el deterioro progresivo en que caían las escuelas ante el abandono a que las condenaba el desentendimiento del gobierno, alimentaba un discurso oficial que día a día ganaba espacio en los medios de comunicación y que, paradójicamente, consistía en transferirle la responsabilidad de tal estado de cosas a los propios docentes, a sus gremios y a una suerte de mal congénito que según las doctrinas que nos llegan del norte es propio de todo servicio público. De tal modo que cada acción de protesta en lugar de poner en el banquillo de los acusados a los causantes de esta situación terminaba poniendo ahí a los propios docentes y a la misma escuela pública, a la que se contraponía el supuesto eficientismo de la gestión privada (...)

En estas condiciones fue madurando la necesidad de encontrar otras variantes de lucha que, al mismo tiempo que no nos dejaran inermes ante el vaciamiento de la educación, no ahondaran la ruptura de los lazos solidarios entre los docentes y la comunidad. Miles de compañeros tomaron parte de ese debate en las Asambleas y la



repuesta concreta a esa necesidad se produjo con la resolución de "TOMAR LA EDUCACIÓN EN NUESTRAS MANOS" que significó una apuesta a la posibilidad de asentar la acción gremial en la solidaridad con el conjunto del cuerpo social para empezar a trocar el "unos contra otros" (ferroviarios vs. usuarios, maestro vs. padres) que se genera desde las usinas de poder, por el "unos junto a otros" de quienes sabemos imprescindible conciliar la defensa de los intereses sectoriales con la realización de los intereses del conjunto. Este proceso de profundización del análisis de la realidad educativa, de nuestra relación con la comunidad, del accionar del sindicato, nos conduce a ver la necesidad de privilegiar formas de lucha que implicaron fundamentalmente tomar iniciativas que nos acercaron más a la comunidad y colaboraron para restituir el desgastado tejido social, principalmente en los lugares más castigados. También lo hacemos con el objetivo de demostrar palmariamente que recuperar la calidad de la educación es posible con la decisión política de hacer y fundamentalmente con cariño por el pueblo..."²⁴

De distintos modos y a través de distintas experiencias va creciendo en los sindicatos docentes la convicción respecto de la necesidad de articular la acción gremial y la político-educativa, estrategia que requiere de ámbitos de producción de conocimientos específicos. Así se aprueba en el Congreso ordinario de 1993 la creación de la Escuela de Formación Política, Sindical y Pedagógica y unos años más tarde el Instituto de Investigaciones. La experiencia, a cargo de los dirigentes sindicales designados como Secretarios de Educación, es sostenida por un pequeño grupo de colaboradores permanentes provenientes del campo académi-

24 Yasky , Hugo Memoria de SUTEBA -1991, citado por Almazán, Silvia en op. Cit.

co²⁵, y con el esfuerzo intelectual de muchos dirigentes sindicales se crean tanto a nivel nacional, como en algunos sindicatos, equipos de investigación y formación que actúan como “usinas” de producción pedagógica alternativa a las propuestas oficiales. CTERA advierte e instala la centralidad de la disputa por el sentido común de los docentes y del conjunto de la comunidad educativa.

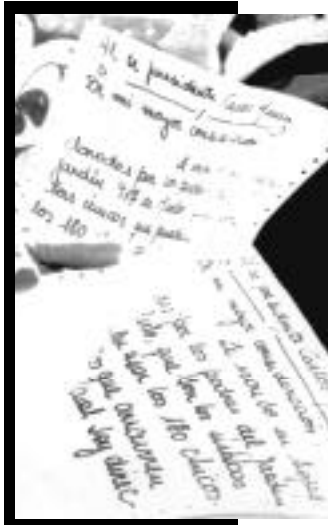
El pensamiento pedagógico elaborado desde CTERA comienza a tener proyección pública a través de la masificación de encuentros de reflexión, cursos de formación, congresos de educación provinciales y nacionales y la publicación de revistas, boletines, libros. Esta situación obliga en simultáneo a profundizar y tratar de hacer cada vez más colectivos y orgánicos los análisis sobre la realidad educativa para que los posicionamientos públicos sean verdaderamente representativos de los avances en la comprensión crítica de la base docente. La potencialidad de estos espacios de resistencia y producción político-pedagógica permitió tejer una red de vinculaciones con universidades nacionales, movimientos de educadores populares, centros de investigación, intelectuales críticos, organizando en los hechos –aunque sin estructura orgánica- un polo de defensa de la escuela pública.

25 La mayoría de los cuadros universitarios fue seducido para integrarse a instituciones que actuaron y actúan como consultoras para las reformas educativas del Estado nacional, provincial y municipal. También corresponde reconocer que algunos técnicos y pedagogos que se acercaron transitoriamente a trabajar en la EMV y el IIPMV, lo hicieron nada más que como un momento en sus propias carreras académicas y/o políticas, que concluyeron muchas veces convirtiéndolos en empleados de las políticas educativas que cuando estaban en CTERA decían combatir.



El acontecimiento político-pedagógico de oposición al neoliberalismo: la Carpa Blanca

Retomamos de un trabajo anterior la descripción del contexto en el que se inserta este acontecimiento cultural surgido del esfuerzo de la dirigencia sindical docente por gestar nuevas formas de lucha que ampliaran el consenso social respecto de la defensa de los derechos de los trabajadores y del derecho social a la educación.



“Entre 1993 y 1996 los conflictos gremiales se multiplicaron y diversificaron. La dinámica estuvo conducida por una política educativa que, sin correrse del objetivo de desestructurar el aparato educativo – así como había sido producido en otras áreas del Estado-, utilizaba una estrategia de avanzar con distintas y variadas propuestas y acciones en cada lugar del país. Así, en el marco de normativas de excepcionalidad o emergencia los gobiernos provinciales avanzaron en las reducciones y ajustes presupuestarios, las rebajas salariales, la precarización de los puestos de trabajo, y un proceso improvisado de reconversión laboral librada al mercado.

La posibilidad de enfrentar el avasallamiento de los derechos laborales y el progresivo desfinanciamiento de la educación pública dependió tanto de la legitimidad y/o de la posibilidad de represión de regímenes democráticos (en su mayoría formales), como de la desigual capacidad organizativa y de movilización de los sindicatos provinciales. Los conflictos eran múltiples, simultáneos

*y heterogéneos; si por un lado esta realidad permitía advertir con claridad el efecto desestructurador de la autodenominada "Transformación educativa", por el otro debilitaba la posibilidad de ponerle freno."*²⁶

Frente a esa realidad político- educativa ya no alcanzaba con unificar la lectura y la denuncia, se hacía imprescindible unir las luchas en una acción nacional que evitara que las huelgas que prolongaban días sin clase, terminaran siendo funcionales al discurso "privatizador" de la reforma.

En abril de 1997 se logró la nacionalización del conflicto educativo a partir de la instalación de una carpa, con maestros que ayunaban frente al Congreso Nacional para reclamar una ley de financiamiento educativo, la "Carpa Blanca". Aquí también creemos conveniente citar algunas líneas escritas en oportunidad de la reconstrucción de treinta años de historia de la CTERA y que reflexionan sobre la capacidad y potencialidad ideológica de esta experiencia. Es decir que fundamentan la caracterización de la Carpa Blanca como acontecimiento cultural:

"... A una semana de instalada la Carpa la brutal represión desatada contra el pueblo de Cutral Co -cuyos reclamos fueron articulándose al calor de la lucha de los maestros neuquinos-, cobró en Teresa Rodríguez una víctima inocente de este "modelo que sólo cierra con represión". La CTERA convocó a un paro nacional y a la movilización del 14 de abril en repudio a la represión. La sorprendente masividad de ambas medidas parecía indicar que una trama de resistencias comenzaba a tejerse y anudarse desde y con la Carpa Blanca

26 Balduzzi, J. Y Vázquez, S.A.; "Neoliberalismo, resistencia y democracia; mimeo, 2001



Esa primera sensación de que la Carpa estaba llamada a condensar en su territorio físico y simbólico la multiplicidad de pequeñas-grandes batallas contra el modelo, fue expandiéndose hasta límites inusitados; junto a los docentes, allí estuvieron los familiares de José Luis Cabezas, y de María Soledad Morales peleando para recuperar la justicia negada por el poder, los familiares de las víctimas de la AMIA y la Embajada de Israel, los padres de Miguel Bru y Sebastián Bordón, muertos por el gatillo fácil y otras nuevas formas de represión contra los jóvenes. Estuvieron las incansables Madres y Abuelas, los eternos jubilados, los religiosos comprometidos socialmente que, como Marta Pelloni o Carlos Cajade, que batallan contra el hambre y la prostitución de nuestros pibes. La Carpa fue caja de resonancia y contención de las luchas cotidianas de los trabajadores: desde el drama personal de un compañero hasta los que se expresan a través de los conflictos sindicales. Y es a través de estos gestos que la Carpa Blanca se transforma en Carpa de la Dignidad. Constituye también e indudablemente un hito cultural a contrape- lo tanto de los rituales de la farándula oficial como de los agoreros que pronosticaban una mimetización con el paisaje. Desde sus aspectos más visibles pueden citarse por un lado el acierto de CTERA para instalar como producto masmediático un hecho político cuyo signo ideológico no se desdibujó con la exposición pública, y por el otro el permanente compromiso de tantos y tantos escritores, músicos, artistas plásticos, bailarines, actores, rockeros, periodistas, gente de teatro, cineastas, titiriteros, murgueros, deportistas de todas las disciplinas... tantos y tantos que expresa-

ron como nunca antes la articulación de un consenso de los trabajadores de la cultura en defensa de uno de sus bienes más preciados: la educación pública...”²⁷

A lo largo de tres años durante los cuales ayunaron más de 1500 docentes se realizaron múltiples acciones que reforzaban el reclamo - desde paros nacionales, marchas, ayunos masivos en las escuelas, multitudinarios recitales de música y otros eventos mediáticos, se obtuvo una Ley de Incentivo Docente por la cual el Estado Nacional se comprometía a aportar más de 650 millones de pesos anuales destinados exclusivamente a incrementar los salarios, situación que significaba un quiebre en la lógica de la descentralización y desresponsabilización del Estado Nacional.

Como afirmamos con Juan Balduzzi en el trabajo sobre la resistencia de CTERA durante la década del noventa, las acciones de la organización estuvieron orientadas por los siguientes objetivos políticos:

- *“evitar que en nombre de la reforma del Estado la precarización laboral y la desocupación afectaran a los trabajadores docentes;*
- *ponerle límite al proceso de desfinanciamiento progresivo del sistema educativo, que venía profundizándose en la última década;*
- *disputar ideológicamente el proceso de desvalorización de la escuela pública y resistir la privatización de segmentos del servicio educativo;*
- *denunciar y combatir los mecanismos de exclusión y diferenciación que las reformas neoliberales potencian o introducen en las escuelas.”²⁸*

27 Vazquez, S.A.: La Carpa como movimiento cultural; mimeo 2003

28 Balduzzi, J. Y Vázquez, S.A.; “Neoliberalismo, resistencia y democracia; mimeo, 2001.

Como saldo de una década de oposición sistemática a las políticas neoliberales podemos afirmar que CTERA ha logrado un perfil sindical que la distingue, en tanto la proyecta indudablemente al terreno de la disputa política e ideológica nacional.

Por un lado, hacia el interior de sus propias organizaciones gremiales, se va construyendo una concepción que “descorporativiza” las reivindicaciones laborales docentes, porque inserta la lucha por sus derechos en la lucha política más universal por el derecho social a la educación.

Y simultáneamente podemos decir que los sindicatos docentes han sido articuladores de un polo de opinión y acción en defensa de la escuela pública, y que si algunas de las formas de privatización y mercantilización que hoy dominan la escena educativa de otros países latinoamericanos²⁹ no han logrado generalizarse en el nuestro ha sido por el accionar de este colectivo de resistencia.

29 Nos referimos a procesos brutales de precarización laboral vía pérdida de la estabilidad y contratación a término de las plantillas docentes, como a la mercantilización total del sistema educativo por medio de distintos modos de subsidio a la demanda: Vouchers, charters, etc.



12)

Reflexiones finales

El presente relato, y la investigación que lo origina, llegan hasta el año 2000. Quisimos que existiera una distancia entre la historia y el presente, aunque sabemos y reivindicamos que la historia se escribe desde el presente y desde una intencionalidad política.

Esta apretada, incompleta –y seguramente para algunos discutible - selección de hechos y procesos vinculados al sindicalismo docente puede arrojar algunas conclusiones que buscan reflexionar sobre la construcción de políticas educativas.

En tal sentido, afirmamos que, tanto los discursos como las prácticas que sientan posiciones sobre la educación tienen capacidad de interpelar a las políticas, pero que su potencialidad e incidencia dependen de la fuerza social que representan. Cuando desde un lugar individual se asume y expresa una posición política, la misma está constituida y determinada por la ideología del sujeto, y por el gra-

do de dependencia, por ejemplo laboral, que él tiene con las estructuras de poder económicas o políticas¹.

La ideología y la situación en la que se inscriben los sujetos hacen posible explicar y definir las posiciones educativas individuales, pero esto dice muy poco de su incidencia o capacidad política. Excelentes y acertadísimas críticas a las distintas políticas educativas de los últimos cincuenta años han tenido un carácter más testimonial que político, sirviendo más a plasmar la existencia de una voz crítica -muchas veces con escaso consenso- que a torcer el rumbo o la dirección de las mismas políticas que se critican.

Por su parte, el posicionamiento político de los sujetos colectivos, y más cuando se trata de las organizaciones sociales de masas que aspiran a que los mismos tengan carácter orgánico -es decir alguna forma de legitimación interna explícita-, dependen y son producto de una construcción colectiva. En este proceso la complejidad y el desafío está en la capacidad de quienes direccionan esa organización de articular los distintos puntos de vista que, desde una perspectiva dialéctica de la ideología, no son producto de un "pensar en el aire", sino de una variedad y pluralidad de experiencias históricas que inducen a los sujetos a pensar, sentir y actuar de esa manera.

En el caso específico de este relato, intentamos dar cuenta de algunos momentos en la construcción de posicionamientos político-educativos de una organización concreta: un sindicato docente, para ser más precisos, la federación de sindicatos docentes referenciados en CTERA. Este recorte del colectivo de tra-

1 Sobre la autonomía relativas de las prácticas culturales ver Williams, R.; *Marxismo y literatura*; Barcelona; 1980.

bajadores de la educación (sujeto que excede a lo organizado en CTERA), merece algunas breves consideraciones.

En principio podemos afirmar que la cultura propia de la base social de un sindicato de maestros y profesores está aún hoy fuertemente impregnada de los valores que el normalismo iluminista ha naturalizado en sus conciencias. De allí que asumir que lo educativo es político, que las políticas oficiales – que se traducen en directivas, reglamentos, curriculas, etc- son sólo algunas de las políticas posibles y oponerse a ellas, no es por cierto un acto espontáneo, ni un proceso natural. Hay que trabajar con el sentido común de los compañeros docentes, develar la relación entre educación y política para desde allí construir posicionamientos que, si se llevan a cabo a través de estrategias pedagógicas democráticas, pueden ser o no críticos.

En CTERA, la construcción de posiciones político educativas no ha sido fruto de la imposición de la voluntad de dos o tres dirigentes, ya que se trata de una organización sindical de masas, con una experiencia histórica signada por la tradición democrática (o por lo menos donde la toma de decisiones exhibe dinámicas con niveles de democracia interna superiores al común de las organizaciones sindicales nacionales). De este modo el producto – las posiciones político educativas- se encuentran fuertemente tensionadas por las condiciones de producción; es decir, las definiciones sindicales no son ajenas al modelo de construcción de la misma organización.

En eso reside tal vez, la mayor debilidad y la mayor fortaleza de la organización sindical que estamos analizando. Debilidad, porque muchas veces arribar

a una conclusión tiene tiempos más lentos que los que se necesitan para posicionarse cuando es políticamente oportuno. Otras veces porque no hay modo de consensuar una medida de acción sindical frente a los distintos efectos que dicha definición puede acarrear en cada uno de los territorios provinciales.

Y fortaleza porque, cuando la posición es asumida por la inmensa mayoría de la docencia organizada, es decir que representa el sentir de los maestros y profesores, el efecto desde las prácticas cotidianas de las escuelas cobra una legitimidad social que puede demoler o engrandecer, como ninguna otra acción, una iniciativa político educativa.

Para finalizar y en lo que respecta a caracterizar el presente de esta organización, podemos anticipar que vemos a los distintos sindicatos que forman la CTERA profundamente comprometidos en proponer y construir políticas públicas alternativas. Porque tras la catástrofe social que los dueños del poder han hecho recaer sobre el pueblo argentino, es cada vez más difícil pensar nuevas políticas educativas sin la concurrencia de políticas sociales universales que garanticen un piso mínimo de condiciones dignas para enseñar y aprender. Pero dejemos para futuros trabajos aquello que será parte de la historia dentro de algún tiempo, pero que por ahora, sólo parece estar aconteciendo.

Volver sobre los hechos aquí narrados me permite reafirmar la intención política de investigar la historia del sindicalismo docente. Intencionalidad que remite una vez más a Rodolfo Walsh, cuando nos alertaba sobre cómo las clases dominantes buscaban negarle la historia a los trabajadores. Y en sentido contrario nos desafiaba a hacer posible desde la historia que cada lucha no tuviera

ra que comenzar de nuevo, separada de las luchas anteriores, que la experiencia colectiva se acumulara y las lecciones no se olvidaran.

En esta línea, y humildemente, el trabajo pretende recuperar una de las lecciones aprendidas por los maestros en su propia historia. Historia que habla de cómo los docentes logramos zafar del mandato de ser actores de los libretos que otros escriben, para intentar ser sujetos colectivos, constructores de políticas.

Y nos quedamos soñando con otra educación posible en cuya construcción tenga un lugar más relevante que el que hoy tiene ese saber hecho de experiencia del que nos hablaba Paulo Freire.

Pensamos en el saber de la experiencia de muchos maestros y profesores que trabajan desafiando el límite de los futuros inexorables de las escuelas y de los pibes.



B I B L I O G R A F Í A

- **AGMER**; Revista "Presencia"; Varios números.
- **Balduzzi, Juan y Vázquez, Silvia Andrea**; " De apóstoles a trabajadores"; Ed. CTERA, Bs. As.; abril 2000.
- **Balduzzi, J. y Vázquez, S.A.**; "Neoliberalismo, resistencia y democracia; mimeo, 2001.
- **CTERA**; "30 años de lucha y compromiso", Suplemento especial de la Revista "Canto Maestro", setiembre 2003.
- **CTERA**; Memorias correspondientes al período 1976 – 2001.
- **EMV**; Revista "Movimiento pedagógico"; números 1 al 4, años 1993• 1995.
- **Rodríguez, Lidia y Berrostequeira, Gerardo**; Conflicto docente en Argentina marzo-abril 1988; CIPES; Bs. As.; 1989.
- **Street, Susan**; "Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México" en Gentili, P y Frigotto, G.; "La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo"; CLACSO; Argentina; 2000.
- **Street, Susan**; Magisterio y democracia: investigaciones desde el sujeto; México, CIESAS, Informe de investigación, mimeo, 1998
- **SUTE**; Cuadernos "Formación sindical"; nros. 1 a 4; Mendoza; 2000-2001
- **SUTEBA**; Memorias correspondientes al período 1987 – 2001
- **SUTEBA**; Revista "La educación en nuestras manos"; varios números.
- **UNTER**; guión del video "20 años de la UNTER"; Río Negro, 1996.
- **UTE**; Revista "Apuntes"; Bs. As.; varios números.
- **Vázquez, Silvia**; "Historia oral y formación política: memoria de una experiencia"; Documento de trabajo para talleres de formación sindical; CTERA; diciembre; 2000.
- **Williams, R**; "Marxismo y literatura"; Península, Barcelona; 1980.
- **Zelman, Hugo**; "Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica"; en Subjetividad: umbrales del pensamiento social; Anthropos-CRIM-UNAM; Barcelona; 1997.
- **Zelman, Hugo**; "De la Historia a la política la experiencia de América Latina"; Siglo XXI• Universidad de Naciones Unidas; 1996 ; México
- Documentación del archivo de CTERA: documentos, comunicados de prensa, volantes, actas, etc.