

Trabajos, Comunicaciones y Conferencias

Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado

Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa

Viviana Seoane
(coordinadora editorial)

María Elena Martínez, Alicia Villa, Myriam Feldfeber, Fernanda Saforcada, Miguel Duhalde, Alejandra Birgin
(compiladores)



Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado

**Formación y trabajo docente:
aportes a la democratización educativa
2 al 4 de septiembre de 2015, Ensenada. FaHCE-UNLP.**

Viviana Seoane
(coordinadora editorial)

Myriam Feldfeber, Fernanda Saforcad, Miguel Duhalde,
Alicia Villa, María Elena Martínez y Alejandra Birgin
(compiladores)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

2016

Diseño: D.C.V Celeste Marzetti

Tapa: D.G. P. Daniela Nuesch

Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación Visual

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2016 Universidad Nacional de La Plata

Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa.

ISBN: 978-950-34-1357-9.

Colección Trabajos, comunicaciones y conferencias, 25.

Cita sugerida: Seoane, V. (coord. ed.). (2016).

Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa. (3: 2015: Ensenada). Actas. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias ; 26). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/67>



Licencia Creative Commons 3.0 a menos que se indique lo contrario

Presentación

La **Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente** fue creada en el año 1999, en el marco de la primera reunión del Grupo de Trabajo "Educación, Trabajo y Exclusión Social" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), realizada en la ciudad de Río de Janeiro (Brasil). Esta iniciativa tuvo como finalidad principal promover la consolidación del campo de estudios sobre trabajo docente a partir de los desarrollos que, desde diferentes perspectivas y disciplinas, venían realizando numerosos investigadores latinoamericanos en distintas instituciones, principalmente universidades y sindicatos.

A lo largo de estos años de existencia, **Red ESTRADO** creció y se fortaleció por diversos medios: intercambios de experiencias, encuentros de investigadoras/es, trabajos colectivos y, particularmente, por la difusión y comunicación auspiciada por las instituciones y organizaciones participantes. En la actualidad, **Red ESTRADO** está presente en toda la región y renueva su compromiso con la consolidación de un espacio de intercambio entre investigadoras/es sobre el trabajo docente en Argentina y América Latina, impulsando el debate político y el fortalecimiento de espacios de investigación y discusión. Su crecimiento significativo se expresa en la multiplicidad de proveniencias de quienes componen la red –Brasil, Argentina, Uruguay, México, Chile, Cuba, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela–, así como en el aumento sostenido de asistentes y trabajos presentados a lo largo de los encuentros internacionales organizados en diversas ciudades latinoamericanas (Río de Janeiro, 1999 y 2006; Guadalajara, 2001; Belo Horizonte, 2002; Buenos Aires, 2003, 2005 y 2008; Lima, 2010; Santiago, 2012; San Salvador de Bahía, 2014) y nacionales (Resistencia, 2011, Paraná, 2013 y La Plata, 2015).

Los seminarios de la **Red ESTRADO** constituyen los únicos eventos académicos sobre esta área específica que se realizan a nivel nacional y continental, por lo que revisten una importancia significativa para la consolidación de vínculos y líneas de trabajo entre investigadoras/es pertenecientes a distintas instituciones del país y de toda la región latinoamericana, así como para el desarrollo del intercambio y del debate.

El **III Seminario Nacional Red ESTRADO “Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa”** se propuso consolidar el intercambio entre docentes e investigadoras/es sobre temas de educación, trabajo y políticas. Después de más de una década de políticas de democratización e inclusión educativa, se constituyó en una valiosa oportunidad para pensar, discutir e intercambiar ideas y experiencias sobre trabajo docente, inclusión y obligatoriedad, enseñanza, evaluación y formación docente, pedagogía y formación docente, transformaciones culturales, géneros y subjetividades, y pensamiento pedagógico latinoamericano. El presente libro pretende ser un aporte para dar continuidad y fortalecer los lazos entre quienes investigamos, desde diferentes lugares, sobre la formación y el trabajo docente, con el fin de generar y alentar espacios colectivos de construcción e diálogo.

Comité Organizador Red ESTRADO Argentina

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretaria de Asuntos Académicos

Prof. Ana Julia Ramírez

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Prof. Laura Lenci

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

INDICE

PARTE I

El lugar de los instrumentos de trabajo en la transformación del trabajo educativo.....	16
<i>Héctor González</i>	
Educação física nos anos finais do ensino fundamental: proposta de reestruturação curricular no Município de Barra Mansa	31
<i>Israel Felix da Silva Ribeiro, Marcelo Alves Paraíso y Ana Paula Gomes de Souza</i>	
El trabajo docente en contextos de pobreza de San Isidro	46
<i>Liliana Beatriz Ballesteros</i>	
Condiciones didácticas en el aula multigrado rural y huellas de aprendizaje	61
<i>María Dapino y Yamila Wallace</i>	
Entre los gajos y gajes del oficio docente, una mirada desde el patio. El cuidado del sí en el trabajo docente	86
<i>José María Vallina</i>	
La configuración del trabajo docente pedagógico desde las nuevas relaciones laborales en la escuela media de la norpatagonia: el caso Plan FinEs	98
<i>Virginia Graciela Huenchunao y Horacio Benjamín Muñoz</i>	
El trabajo docente en el sistema educativo argentino: una mirada desde el cuerpo, en la tensión educación y pobreza	111
<i>María Florencia Serra</i>	
Momentos de transición escolar: ritos de paso y exigencias a docentes.....	126
<i>Sonia Alzamora</i>	
Notas para pensar la formación docente rural en la lectura y escritura	139
<i>Agustina Peláez y Gabriela Hoz</i>	
La construcción del conocimiento del quehacer/ saber hacer de los inspectores de enseñanza de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires	155
<i>Blanca Silvia Lena von Kluges</i>	
El discurso vocacional de los ingresantes al profesorado de Educación Primaria	168
<i>María Mercedes Lavalletto y Gustavo Mórtola</i>	
Condiciones de la enseñanza en el contexto del plurigrado rural: análisis de actividades matemáticas en los cuadernos escolares de primer ciclo.....	183
<i>Jennifer Spindiak, Dana Sokolowicz y Flavia Terigi</i>	
La gestión de la clase de matemática en las aulas plurigrado de escuela primaria.....	199
<i>Claudia Broitman, Mónica Escobar e Inés Sancha</i>	

PARTE II

Condiciones y regulaciones del puesto de trabajo docente al interior del Plan FinEs.....	216
<i>Daniela Gimenez y María Albertina Inda</i>	

<u>La enseñanza del género ensayo en la clase de literatura. Un aporte desde el interaccionismo socio-discursivo</u>	229
<i>Lourdes Martínez Puig</i>	
<u>O processo de reestruturação e expansão precarizada das Universidades Federais Brasileiras: origens e consequências</u>	244
<i>Luis Allan Kunzle, Fernanda da Conceição Zanin, Paulo de Oliveira Perna y Nayara Aparecida da Costa Silva</i>	
<u>Configuraciones didácticas en la Educación Física Escolar</u>	258
<i>Marcela Oroño</i>	
<u>El trabajo docente de directivos de escuelas secundarias en la ciudad de La Plata. Desafíos de la politicidad</u>	274
<i>Hernán Longobucco</i>	
<u>Formación Sindical Docente: una temática escasamente desarrollada</u>	289
<i>Florencia Urdaniz</i>	
<u>Políticas estudiantiles en la formación docente en el Mercosur: una perspectiva pedagógica de la construcción de lo regional</u>	303
<i>Alejandra Birgin y Alejandro Vassiliades</i>	
<u>Inversión Educativa y Trabajo Docente. Aportes para la agenda educativa bonaerense de la próxima década</u>	314
<i>Marina Paulozzo, Cristina Ruiz, Alejandro Giuffrida y Agustín Claus</i>	
<u>Normativa y Políticas Públicas en relación con la Escuela Primaria: la implementación del Régimen Académico del nivel primario de la provincia de Buenos Aires</u>	335
<i>Iván Thisted, María Florencia Di Matteo, María Mercedes Hirsch y Pilar Izzi</i>	
<u>Modelos de orientación que circulan en el ámbito de práctica docente de Magisterio y de Educación Física, en escuelas de práctica de la ciudad de Maldonado</u>	352
<i>Alejandra Rodríguez Aguirre</i>	
<u>Las luces que apagaron. Reflexiones sobre el concepto de formación y la igualdad impuesta por la cultura hegemónica</u>	368
<i>Cecilia Croci</i>	
<u>Prácticas docentes y el programa Conectar Igualdad</u>	380
<i>María Florencia Valenzuela</i>	
<u>Formación docente y el oficio de enseñar: una mirada desde la política educativa</u>	395
<i>Silvina Chali</i>	
<u>La figura del docente en el cruce de perspectivas de diferentes actores educativos sobre las problemáticas centrales de la escuela secundaria</u>	402
<i>Patricia M. Delgado, Cinthia D. Amud, Maia M. Acuña y Johanna M. Jara</i>	
<u>El trabajo docente en el marco de políticas inclusivas</u>	418
<i>Adriana Fontana</i>	
<u>Programa Nacional de Formación Permanente - Nuestra Escuela: El lugar del Sindicato Docente en La Pampa y lecturas de sentido</u>	431
<i>Mabel Francia, Rosa Sotelo, Alicia Lescano y Pablo Naveiras</i>	

[Espacios de trabajo conjunto entre docentes de los colegios de la UNLP](#)..... 442
Agustina Peláez y Moira Severino

[La importancia de los concursos públicos de antecedentes y oposición en el sistema educativo de la provincia de La Pampa](#) 454
Rosana Claudia Gugliara y Claudia Calderón

PARTE III

[A implantação das ações de formação continuada de professores, desenvolvidas no âmbito do Plano de Ações Articuladas \(PAR\) no município de Santa Inês/MA](#) 463
Teixeira Eriveth Silva y Nascimento Glenda Jordania Rocha

[Los saberes docentes en el contexto de las nuevas políticas. La perspectiva de los formadores](#).. 474
Lea F. Vezub

[Edição de textos publicitários na tela do computador: da apropriação pelos professores à prática na sala de aula](#) 491
Angela Maria da Silva Figueredo y Mónica Orfilia Baez Flamini

[Aproximaciones a las trayectorias de los formadores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su relación con las políticas de formación continua](#) 505
Mariano Alejandro Alu

[Horizontes de sentido sociales y humanos de la tarea docente](#) 519
Stella Maris Abate y Verónica Orellano

[Tradiciones de formación continua en la CABA. La problemática de los nuevos docentes y la reconfiguración de la escena educativa actual](#) 529
Andrea Iglesias

[A formação continuada de professores no plano de ações articuladas \(par\) de pindaré -mirim: implicações na qualidade da educação e no trabalho docente](#)..... 545
Glenda Jordania Rocha Nascimento y Eriveth Silva Teixeira

[La formación docente en ejercicio: un derecho de los trabajadores y las trabajadoras de la educación](#) 559
María Raquel Coscarelli, Silvina Cordero y Sofía Picco

[Los usos y sentidos que los docentes atribuyen a la lectura en la enseñanza de sus materias. Un estudio sobre las concepciones y prácticas expresadas por los docentes para iniciar a los estudiantes de la carrera del profesorado de educación primaria de los ISFD en la lectura de la bibliografía del nivel](#)..... 575
Erika Villarruel, Daniela Dalla Pozza, Vanesa Accinelli y Valeria Gaitán

[Escritura en ciencias: una experiencia de pasaje a la escritura profesional](#)..... 588
Liliana Calderón

[Formación en investigación educativa y trabajo docente](#) 604
Miguel Ángel Duhalde, Horacio José Filippi, Graciela E. Mandolini y María Á. Sormanni

[Trabajo docente y extensión universitaria: la experiencia de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas](#) 616
Daniel H. Suárez, Paula V. Dávila y Agustina Argnani

A formação dos formadores de professores com foco na ampliação da proficiência leitora de textos literários	631
<i>Carla Tocchet</i>	
El Toldo de Astier: la divulgación del conocimiento y la formación en las investigaciones sobre didáctica de la lengua y la literatura	642
<i>Matías Massarella y Manuela López Corral</i>	
Seminário interno como dispositivo de formação	653
<i>Mara Sílvia Negrão Póvoa</i>	
El desarrollo profesional docente en el nivel superior. Notas de una experiencia jurisdiccional	667
<i>Yolanda Elena Claire, María Elena Vargas y Ramón Yurquina</i>	
Los directores en las políticas de formación del sindicato. Supuestos y reflexiones sobre el trabajo de acompañamiento	678
<i>Amalia Homar, María Gracia Benedetti y Gloria Galarraga</i>	
Formação continuada um caminho para a formação de leitores	693
<i>Rosa María Monsanto Glória</i>	
El acuerdo paritario sobre formación permanente y su instrumentación en provincia de Buenos Aires. Desafíos para el Suteba	709
<i>Mariana Cattáneo</i>	
Seminário como dispositivo de formação continuada de professores	719
<i>Angela Maria da Silva Figueredo</i>	

PARTE IV

La evaluación como política pública centrada en los sujetos	735
<i>Mirtha Fassina y Mariana Torres</i>	
Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial: desafíos de la implementación y principales problemáticas relevadas	745
<i>Soledad Areal, Ana Soledad Borioli y Florencia Rodríguez</i>	
Evaluación educativa en el nivel universitario	760
<i>María del Carmen Malbrán</i>	
Evaluación de estudiantes en el marco de la evaluación integral de la formación docente del INFD	773
<i>Lilia Toranzos, Inés Cappellacci y Dolores Fleitas</i>	

PARTE V

Dinámica y organización del conflicto docente en la provincia de Buenos Aires:1970-1973 ...	785
<i>Lorenzo Labourdette</i>	
Alternativas de educación popular según algunas revistas sindicales-pedagógicas (1987-1989)	806
<i>Nancy Liliana Salerno</i>	

<u>Participación y representatividad del gremialismo docente en la provincia de San Luis</u>	822
<i>Marcelo Romero y Victoria Rodríguez Gazari</i>	
<u>Condiciones de trabajo docente en la provincia de Misiones (2003-2014)</u>	833
<i>Sandra Cubilla y Exequiel Ferreyra</i>	
<u>La formación sindical y el trabajo de delegados/as de escuela</u>	848
<i>Mariela Canessa, Angélica Graciano, Sonia Laborde y Gustavo Raide</i>	
<u>El rol del delegado gremial como generador potencial de espacios institucionales</u>	864
<i>Mariana Gabriela Estibiarria y Roxana Aida Neumann</i>	

PARTE VI

<u>La (in) capacidad social para la comunicación y el diálogo en el trabajo docente</u>	875
<i>Analia Mirta Palacios</i>	
<u>Cultura y educación: algunas reflexiones lingüístico-discursivas sobre la tensión que provocan los nuevos medios comunicativo-digitales en el contexto aula</u>	886
<i>Claudio Manuel Velasco</i>	
<u>Acción política y participación de las y los jóvenes de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. El cambio cultural propuesto por el enfoque de derechos humanos</u>	898
<i>María del Valle Mendy</i>	
<u>El desarrollo de la competencia intercultural en el profesorado universitario de inglés en Argentina: desafíos y posibilidades para la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior</u>	913
<i>Melina Porto y Verónica Di Bin</i>	
<u>El Estado y la Iglesia interpelan a los docentes. Diseños curriculares y discursos confesionales en los debates asociados al género</u>	928
<i>Juan Luque y Moira Severino</i>	
<u>Polifonía del pluriaño: el decir del aula rural</u>	944
<i>Rocío Gavrila</i>	
<u>Construyendo (de)formaciones en la práctica docente</u>	957
<i>Emilce García y Marisa Ramírez</i>	
<u>Ver com as mãos: galeria tátil – Acessibilidade cultural e educação para o pluralismo</u>	972
<i>Camila F. Silva Mantovanini, Maria Inês Ruas Vernalha y Marli Amélia Lucas Pereira</i>	
<u>Autorretratos: intervenção e arte de rua – uma ação mediadora na construção da identidade</u>	988
<i>Maria Inês Ruas Vernalha</i>	

PARTE VII

<u>La construcción de la identidad docente: una mirada desde la perspectiva de los estudiantes magisteriales de Montevideo</u>	1003
<i>Nancy Salvá, Karina Irastorza, Daina Varela y Margaret Zamarrena</i>	

Las marcas de investigación de la formación inicial proyectadas en las prácticas laborales de los graduados (2004 - 2010) en dos profesores universitarios.....	1017
<i>Patricia Guillermina Bavio</i>	
La formación docente inicial y el trabajo docente en el aula plurigrado	1033
<i>Mónica Escobar</i>	
Entre discursos y prácticas educativas	1048
<i>Nancy Salvá</i>	
La didáctica en el nivel superior: tensión entre conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico-didáctico.....	1063
<i>Patricia Guzmán y Rubén Mazzei</i>	
A articulação entre universidade e escola: os saberes necessários para participação no projeto Bolsa Alfabetização.....	1075
<i>Marli Amélia Lucas Pereira, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André y Marisa García</i>	
La evaluación del trabajo docente en la universidad: políticas, prácticas y actores.....	1091
<i>Verónica Walker</i>	
El trabajo docente en el contexto de la crisis educativa	1106
<i>Rafael Erasmo Guerrero</i>	
El relato de los otros/as en el museo... voces y silencios. Una experiencia en la cátedra de planificación didáctica prácticas de la enseñanza de la historia.....	1121
<i>Gonzalo de Amézola, Carlos Dicroce, María Cristina Garriga y Viviana Pappier</i>	
La evaluación diagnóstica como puente y como decisión de política institucional en un espacio de formación docente	1139
<i>Mariana Olmedo</i>	
Relato de una experiencia pedagógica en la formación inicial de profesores de historia....	1152
<i>Gonzalo de Amézola, Carlos Dicroce, Cecilia Linare y Virginia Cuesta</i>	
La evaluación en el nivel superior. Estrategias y problemáticas para la implementación de un proceso de co-evaluación.....	1168
<i>Martin Scarnatto</i>	
Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa	1182
<i>Nancy Strack y Silvia Zanabria</i>	
Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa	1195
<i>Medina Natalia, Mónica Di Natale, Silvina Krupitzky y Nilda Villaverde</i>	
Las trayectorias de formación de profesores/as en un territorio fragmentado: el partido de pilar. Nuevos interrogantes para un estudio longitudinal	1210
<i>María Magdalena Charovsky</i>	
La enseñanza de la producción de textos escritos en el profesorado en Lengua y Literatura .	1226
<i>María Clara Rojas</i>	

El trabajo docente colaborativo y la ampliación de oportunidades	1230
<i>María Dolores Abal Medina y Lila Ana Ferro</i>	
El trabajo docente comunitario como política de inclusión social y educativa	1246
<i>Fiorella Gandini y Nataly Diaz Brust</i>	
Cuando la relación docente alumno incluye: una relación que habilita y hace lugar	1255
<i>María Claudia Sus y Guadalupe Magalí Ibañez</i>	
Políticas de inclusión y posiciones docentes: discusiones en torno a la conformación del campo pedagógico	1268
<i>Alejandro Vassiliades, Yanina Caressa, María Inés Maañon y María Eugenia Míguez</i>	
Escuelas “Nina”: Nuevo contexto para el trabajo docente. Una investigación evaluativa en la provincia de Entre Ríos	1282
<i>Susana Celman, Gloria Galarraga , Tamara Suíva y Belén Bettoni</i>	
La implementación de políticas de inclusión en las escuelas secundarias. Los procesos de transformación escolar y del trabajo docente	1297
<i>Mariana Cecilia Ojeda, Ileana Ramírez, Claudio Nuñez y María Gloria Saucedo</i>	
Representaciones de las disidencias de sexo y género, en el curriculum de Educación Física de nivel medio	1312
<i>José María Vallina</i>	
De infancias y docencias: trabajo docente y prácticas profesionales inclusivas	1328
<i>María Ana Manzione, María Silvina Centeno y Verónica Canciani</i>	
Estrategias de las Universidades para acompañar el tránsito de los estudiantes entre la Escuela Secundaria y la Universidad	1339
<i>Graciela Krichesky, Paula Pogré y María Magdalena Charovsky</i>	
Los formatos escolares como dispositivos de control de las políticas de inclusión educativa: su impacto en el trabajo pedagógico docente en la escuela secundaria	1359
<i>Sandra Juárez</i>	
Las condiciones del trabajo docente en los bachilleratos populares	1370
<i>Silvio Giangreco</i>	
Políticas de evaluación y trabajo docente para el nuevo secundario en la provincia de La Pampa	1386
<i>Gloria La Bionda</i>	
Políticas de inclusión en la Universidad Nacional de La Plata: modalidades, actitudes y estrategias de trabajo para albergar las diferencias	1398
<i>Mónica Paso, Cecilia Carrera, Celeste Felipe y Leticia Anthonioz Blanc</i>	
Desigualdad educativa y nuevos formatos escolares en Argentina. Percepciones docentes y experiencias de reingreso al sistema educativo	1414
<i>Marcela Greco y Marcelo Krichesky</i>	
Nuevas pretensiones en viejas institucionalidades: las condiciones de producción del trabajo docente en el contexto de las políticas de inclusión en la provincia de Buenos Aires	1430
<i>Nora Gluz y Inés Rodríguez Moyano</i>	

<u>Tensiones en la construcción de políticas de inclusión en el ingreso y primer año de carreras de ingeniería en la UNLP. Perspectivas e implicancias para el trabajo docente</u>	1453
<i>Luciana Garatte, Maximiliano Fava, Jéssica Montenegro y Julieta Alcoba</i>	
<u>La dirección escolar para una escuela secundaria democrática</u>	1467
<i>Ingrid Sverdlík, Rosario Austral y Valeria Saguier</i>	
<u>Construyendo una educación inclusiva</u>	1484
<i>Verónica Grimald, Pilar Cobeñas y Mariana Melchior</i>	
<u>El Teorema de Márquez: de cómo repensamos el trabajo docente y la inclusión a partir de una experiencia de producción matemática</u>	1496
<i>Rodrigo Conte, María Cecilia Elicáld, Verónica Grimaldi y María Belén Villalba</i>	
<u>Reflexiones en torno a la experiencia: diseño e implementación del curso virtual “Orientaciones y Acciones para la vida independiente de las personas con discapacidad y su grupo social” – UNLP– Asoc. Azul</u>	1506
<i>Guillermina Cappelletti, Valeria Díaz, Mariana Filardi y Laura Murua</i>	
<u>Pensar la inclusión desde las prácticas pedagógicas en marcha. El caso del programa Centro de Actividades Infantiles (CAI) en La Pampa</u>	1521
<i>Claudia Edith Calderón y Rosana Claudia Gugliara</i>	
<u>El trabajo docente en los nuevos formatos escolares en la educación de adultxs en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: Programa FinEs 2 y Bachilleratos Populares</u>	1533
<i>Cecilia Julieta González Porcella y Graciela F. Pereira</i>	
<u>Otras formas de pensar la inclusión en la escuela</u>	1550
<i>María Alejandra García, Mayra Cecilia Monti y Samanta Solomita Banfi</i>	
<u>Escuelas de Reingreso: orígenes, propósitos, reformulaciones</u>	1557
<i>Néstor Rubén Rebecchi</i>	
<u>Estrategias de inclusión en el curso introductorio a las carreras en Inglés (UNLP). Evaluación de los resultados de su implementación desde 2010</u>	1572
<i>Paola Soledad Rosica, Erica Elena Scorians y Mercedes Vernet</i>	
<u>Una experiencia de trabajo en el campo de la formación docente permanente para el nivel inicial y la inclusión social educativa: talleres de reflexión sobre las propias prácticas docentes</u>	1590
<i>Andrea Laura Guerini y Patricia Mónica Vales</i>	
<u>Mamás lectoras: nuevos vínculos a través de la experiencia literaria</u>	1599
<i>Lucila Del Cul, Cecilia Lucero y María Marcela Ramírez</i>	
<u>La inclusión necesita una organización institucional flexible. Diálogo entre un equipo de conducción y el sindicato</u>	1610
<i>Claudio Bajicoff, Juan Carlos Walter y Héctor González</i>	

PARTE IX

<u>La formación magisterial uruguaya en clave de educación normalista</u>	1620
<i>Alejandra Capocasale Bruno</i>	

<u>Formación y trabajo docente en los debates didácticos de la Argentina de los años '90: el caso de la didáctica de la lengua y la literatura</u>	1637
<i>Carolina Cuesta</i>	
<u>La docencia como trabajo en los inicios del Sistema Educativo Argentino. Apuntes para la reflexión sobre debates actuales</u>	1653
<i>María Eugenia Grandoli y Carolina Ambao</i>	
<u>Trabajo docente y modelos de formación en Argentina</u>	1668
<i>María Soledad Fernández y Soledad Yapura</i>	
<u>Profesionalización de docentes universitarios. Trayectorias y perspectivas de profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata</u>	1683
<i>Paula Daniela Cardós</i>	
<u>Formación académica, trayectorias artísticas y trabajo docente en una facultad de arte</u>	1700
<i>Lucía B. García y Andrea Pacheco</i>	
<u>La reforma de la escuela intermedia y la “terciarización” del magisterio en Argentina: posicionamientos, debates y actuación de los gremios docentes (1968-1972)</u>	1712
<i>Natalia Vuksinic</i>	
<u>La formación pedagógica de profesores en ejercicio en la Universidad Nacional de La Plata. Significaciones del trabajo docente y orientaciones curriculares de la Carrera Docente Universitaria (1989-2006)</u>	1730
<i>Mónica Paso</i>	
<u>Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial: un proceso de construcción y compromiso institucional</u>	1747
<i>Ana Soledad Borioli, Carolina Lifschitz y Andrea Novotny</i>	

PARTE V

Dinámica y organización del conflicto docente en la provincia de Buenos Aires: 1970-1973

*Lorenzo Labourdette*¹

Introducción

La dinámica del conflicto y organización docente (nacional y bonaerense) ha sufrido variaciones profundas a lo largo del siglo XX. La lucha de clases ha impreso en la dialéctica organización-conflicto, a través del cambio de estrategia, nuevas formas y sentidos a los enfrentamientos con el Estado. A la vez, implicó una lenta reconfiguración (siempre parcial y superpuesta) de la propia identidad-conciencia del magisterio. Sobre la base de estos ejes proponemos un análisis de la organización del conflicto docente bonaerense en el período 1970-1973: modalidad, razones, relación con lo nacional (ANND²), respuestas gremiales y sus consecuencias de cara a lxs trabajadorxs, el Estado y las mismas organizaciones.

El recorte histórico responde al cambio de estrategia observado a partir del 18 de noviembre de 1970 cuando, para enfrentar la política educativa, laboral, previsional y salarial de la dictadura, se inician planes de lucha que incluyen huelgas, movilizaciones y actos públicos, delimitando una gran diferencia con el período precedente. Con el acceso del peronismo al gobierno, en mayo de 1973, la estrategia temporalmente cambiará el rumbo con lo cual recortamos el análisis en ese momento.

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. ljlbourdette@yahoo.com.ar

² El Acuerdo Nacional de Nucleamientos Docentes, fundado en octubre de 1970 como soporte organizativo para enfrentar la política educativa, laboral y salarial de la dictadura, estaba integrado por la Confederación Argentina de Maestro y Profesores (CAMYP), CGERA (Confederación General de Educadores de la República Argentina), CID (Comisión Coordinadora Intersindical Docente) y UNE (Unión Nacional de Educadores). Cada una de estas corrientes/entidades nuclea diferentes sindicatos de las distintas jurisdicciones con una peso relativo en cada región del país.

Utilizaremos como fuente el Diario EL DIA, un medio que ofrece amplia cobertura de los problemas gremiales del magisterio bonaerense a la vez que dispone de buena información sobre el conflicto nacional y, en menor medida, los provinciales.

Contexto general

La intensificación de la lucha de clases y politización tras los estallidos sociales a finales de los años 60', tuvo expresión dual en la organización gremial del magisterio. Mientras que a nivel nacional se avanzó hacia la *centralización gremial* (primero con el ANND -1970- y luego con CTERA -1973-), en el territorio bonaerense la tendencia fue inversa caracterizándose por un alto nivel de dispersión que en otro lugar hemos conceptualizado como *fragmentación democrática* (Labourdette, 2015). Ambos procesos, centralización (nacional) y fragmentación (provincial), se caracterizaron por la gran participación de las bases en la estructuración de las organizaciones y en la definición de sus políticas (Balduzzi y Vázquez, 2000 - Labourdette, 2013: 13).

Dichos procesos anclaron en un escenario caracterizado por el avance de una política educativa que apelaba a la reforma del sistema a la vez que suprimía derechos laborales e imponía una política salarial y previsional desfavorable para el sector. Considerando que lo previsional y la Reforma Educativa atraviesan todos los conflictos, expondremos sintéticamente ambos problemas para evitar reiteraciones en el abordaje.

La reforma educativa, se articuló sobre los siguientes ejes: Principio de subsidiariedad del Estado; Descentralización administrativa; Transferencia de primarias nacionales a las provincias; Reestructuración: Nivel primario de 5 años; nivel intermedio orientativo de 4 o 5 años; nivel medio optativo basado en bachilleratos modalizados; Supresión de la Escuela Normal Nacional formadora del magisterio, reemplazada por Institutos del Profesorado. (Gudelevicius, 2011).

Política previsional. En nación el sistema se estructuraba en el **Art. 52 de la Ley 14.473/58** (Est. del Doc. Nac.), donde se establecía la jubilación con 25 años de antigüedad sin límite de edad (con 10 años frente a curso) y la movilidad del 82%, entre otros derechos. En todos los conflictos nacionales aparecerá el reclamo por la vigencia del Art. 52. **La Ley 18.037/68** reforma el sistema imponiendo límites de edad (55 los varones y 52 las mujeres)

derogando regresivamente, 11 de los 12 incisos del citado Art. 52. **La Ley 19.007/71**, modifica la 18.037/68, estableciendo 30 años de servicios o 25 de los cuales 10 fueran al frente de alumnos (mantiene los límites de edad). En Buenos Aires, la **Ley 5425/49** crea el IPS y estipula el régimen previsional para empleados públicos. La Ley 6.569/60 modifica la anterior fijando para los docentes: 1) Derecho jubilatorio a los 25 años de servicios (con 10 frente a curso) y con no menos de 45 años de edad (sin los 10 años frente a curso la edad mínima sería 50 años); 2) Movilidad del 82%; 3) Financiamiento del IPS: docentes: Descuento del 14% del haber y aporte del primer sueldo en doce cuotas y un porcentual de cada aumento salarial. Establece, en el Art. 76, un sistema de coeficiente para los jubilados que no cumplan con los requisitos para acceder a la movilidad o que superen determinado monto. Decretos dictatoriales suprimieron la movilidad al universalizar en la práctica el sistema de coeficientes.

La conflictividad laboral docente, nacional y provincial, en el período 1970-1973

1970...

R. Coria, presidente de AESBA³, es desplazado de su cargo el 17 de diciembre de 1970. El día 4 había firmado, junto a dirigentes de FEB, AMPBS y ADYTED, un documento contradiciendo declaraciones públicas del Ministro de Educación provincial. Con anterioridad estos sindicatos, en “plenario de entidades”, habían decidido convocar una huelga para el 18 de noviembre de 1970 en coincidencia con el ANND.

* * *

La huelga nacional fue en oposición a la reforma educativa considerada privatista, regresiva y con consecuencias en la estabilidad docente. A la vez se reclamó por incremento presupuestario, salarial (con equiparación entre nación y provincia), descongelamiento de los haberes jubilatorios, restitución de la colegiabilidad en el gobierno escolar, etc. El Acuerdo declara que la huelga fue total con amplia solidaridad de padres y alumnos. Apoyan la medida la Unión de Docentes de Educación Técnica (UDET) y el Centro de Profesores Diplomados de Educación Secundaria. La Federación de Agrupaciones Gremiales de Educadores (FAGE), católica y con representación en

³ En adelante, ver siglas de cada uno de los sindicatos docentes bonaerenses en el Anexo I.

privados, se expresó contraria a la huelga. El paro fue activo, con una concentración en Plaza Congreso. Luego de entonarse los himnos nacionales y a Sarmiento circularon los oradores. Una columna se desprendió y se movilizó a Plaza de Mayo para entregar al presidente un petitorio, fue reprimida con gases lacrimógenos y chorros de agua.

En Buenos Aires, FEB resolvió parar el 18 (convoca sin expresar adhesión a la huelga nacional). Medida ratificada en “*plenario de entidades*” junto a AM, ADYTED y AESBA. No hay indicios de actividad durante el paro. Se supone la adhesión UDET (Pcia. Bs. As.) por su convocatoria nacional. No lo hicieron AGEBA (vinculada a FEGE), por conformidad con la reforma, ni ADETBA que expresa la inviabilidad hacia la finalización de las clases y denuncia no haber sido participada en las decisiones.

El “*plenario de entidades*” expresó como motivos del paro las infructuosas negociaciones previas caracterizadas como dilatorias en el avance de proyectos en que la docencia no tuvo participación. Denunciaron déficit presupuestario, evitándose la destrucción del sistema por el esfuerzo de las cooperadoras. Reclaman: la renuncia de las autoridades educativas, una política favorable a la escuela estatal, suspensión de la reforma, informes sobre inversiones, movilidad jubilatoria, titularización de provisionales; incremento salarial, etc. FEB se opone a la derogación de la bonificación por antigüedad y la AM denuncia la inestabilidad de suplentes e interinos (27.000) a quienes no se les computan las vacaciones y deben trabajar más años para jubilarse.

Un día antes de la huelga, el ministro de educación A. Taguiabú, explica el anticipo de la finalización del ciclo lectivo para el día 20 de noviembre, anuncia el incremento del presupuesto y la realización de obras, y apela al sentido de misión del docente. A pesar de esta expectativa ideológica y de los anuncios, el paro fue ratificado. Los sindicatos expresaron que el paro justificó previsiones y exhortan al gobierno a actuar en función de los reclamos. En La Plata el paro tuvo amplia repercusión en escuelas provinciales y nacionales y total en las dependientes de la Universidad local (UNLP). No así en la enseñanza privada. El gobierno minimizó la medida y amenazó con el Art. 48 del Reg. de Licencias (doble descuento a la inasistencia injustificada).

En adelante una disputa pública entre el ministro y las entidades que solicitan intervención (sin respuesta) al gobernador ante las acciones intimidatorias que vulneran las garantías constitucionales y el Art. 6, incisos K y

L⁴, del Estatuto del Docente de la provincia. Denuncian como ilegal la finalización anticipada del ciclo lectivo al tiempo que contradicen cada una de las declaraciones oficiales. A comienzos de diciembre la FEB denuncia persecución a los afiliados (por ej. suspensión de servicios provisorios) y cesantías de provisionales. En enero, las entidades del “plenario” ratifican la realización de un Congreso Extraordinario para los primeros días de marzo si no se levantaron las medidas contra los huelguistas del 18. En marzo, oficial y públicamente se anuncia la restitución de Coria a su cargo. En adelante el “Plenario” dará lugar al *Movimiento Gremial Docente de la Pcia. de Bs. As.* que evaluó la restitución de Coria como acto de justicia que debe ser extendido al resto de lxs afectados.

La huelga operó como una llave maestra en el proceso de apertura, politización, cambio en la conciencia, y reorganización de la docencia bonaerense.

1971...

El ciclo lectivo en 1971 comienza con fuertes conflictos provinciales, con distintos niveles de continuidad en el año. Santa Fe: huelgas en marzo y paro por tiempo indeterminado desde mayo; Chaco: por tiempo indeterminado; San Luis: 96 hs.; Concordia (Entre Ríos): 24 hs. de profesorxs. Jujuy: paros en marzo, abril y por tiempo indeterminado desde fines de mayo; Mendoza: paros en abril-mayo y por tiempo indeterminado desde fines de junio. Tucumán: paros en mayo y junio. Esta síntesis nos permite un contraste en el cual referenciar la dinámica en Buenos Aires. El ANND convocará 5 huelgas nacionales y una “Semana de Protesta”. La docencia empieza a transformarse en un actor político de peso en el escenario nacional.

El 31 de marzo se realiza la primera huelga nacional (se reiteran los reclamos anteriores), apoyada por las provincias en conflicto y entidades no adheridas al Acuerdo. Nuevamente FAGE no adhiere. Se realiza una concentración en Plaza Congreso (1500 manifestantes), se hace una ofrenda floral al monumento de Mariano Moreno, se entonan los himnos (Nacional-Sarmiento), luego se moviliza a Plaza de Mayo donde se homenajea a Manuel Belgrano. Destaca la gran presencia de estudiantes y un fuerte operativo policial. No se registran incidentes.

⁴ El inciso K establece el derecho a “La libre agremiación para la defensa de sus intereses profesionales”. El Inciso L establece el derecho a “El ejercicio sin trabas de todos aquellos que son consubstanciales con su condición de ciudadano”.

En Buenos Aires el “Movimiento Gremial Docente” resuelve no adherir a la medida, participar en la “Comisión de Reforma Educativa”, dar un plazo de 30 días para la obtención de respuestas y expresa solidaridad moral con los huelguistas. Insistirá en la institucionalización de una co-gestión (Estado/sindicatos). Tampoco lo hace AGEBA. La dinámica y contradicciones del conflicto abren el juego a la fragmentación gremial. En este escenario, en la región de La Plata (Berisso, Ensenada y Magdalena) se promueve una asamblea de docentes secundarios (nacionales y provinciales) en donde se resuelve adherir al paro a la vez que avanzar en el armado de una entidad regional⁵, lo cual determinó alto acatamiento de este nivel en la región. En Buenos Aires, durante 1971, se fundarán nuevos sindicatos (Ver Anexo I).

* * *

Sobre los mismos reclamos, se desarrolla la segunda huelga nacional. Proyectada para los días 28 y 29 de abril, se termina postergando para los días 5 y 6 de mayo, destacándose que FAGE invitó a parar el día 5. Nuevamente el paro es activo con concentración en Plaza Congreso y posterior movilización al Ministerio de Educación. Más de un millar de educadores asistieron y no hubo interrupción policial. Ya en el Ministerio, luego de un gran griterío censurando al Ministro Cantini, los dirigentes expresaron los reclamos nombrándose por primera vez el pedido de restitución de la Obra Social (gobierno y administración docente). Luego de la huelga (que según la entidad habría sido del 98% en el país) el ANND se opone a la nueva comisión oficial de reforma educativa objetando hechos consumados y exigiendo la suspensión. En lo salarial, reconoce positivamente el nuevo esquema de equiparación (nación-provincias) pero se considera insuficiente el índice ofrecido.

En la provincia adhieren al paro UDET Bs. As., la asamblea de secundarios de la región de La Plata, AESBA y ADYTED. El Movimiento Gremial Docente expone fisuras ya que FEB y AM no suman al paro. Tampoco AGEBA que relaciona la huelga con inocultables fines ideológicos. Mientras UDET.Bs.As. se opone a las transferencias y la reforma en técnica, AESBA critica la política salarial. De su parte la FEB expresa que por cuestiones Estatutarias, relacionadas a las toma de decisiones, no ha podido sumarse al movimiento de fuerza, manifestando apoyo moral e invitando a continuar la

⁵ La entidad a construirse será ADU, caso testigo de la actual investigación. Adherirá a CAMYP y al ANND.

lucha. En la región de La Plata fueron normales las clases en primarias, no así en secundarias (provinciales, Escuelas Normales, Técnicas y de la UNLP).

* * *

La huelga precedente indujo el cambio de ministro de educación nacional: G. Malek reemplaza a J. L. Cantini. El tercer paro nacional del año, 1 al 3 de junio, se realiza con una concentración en Plaza de Mayo donde se rindió homenaje a Manuel Belgrano. Con gran presencia policial, participaron docentes y estudiantes (secundarios y universitarios). Luego del acto se convocó a la desconcentración. Los estudiantes iniciaron una movilización por Av. de Mayo y fueron reprimidos por la policía en un enfrentamiento con un saldo de 5 detenidos y un oficial herido.

Entre los motivos de la medida destaca la oposición a la “congelación” de la reforma educativa insistiendo en la suspensión hasta la normalización institucional del país, con lo cual empieza a articularse una demanda política que trasciende lo sectorial. En el orden previsional contra la Ley 19.007/71 y por la restitución del Art. 52 del Estatuto. El Acuerdo indica 90% la adhesión y repudia las amenazas del Consejo Nacional de Educación.

En Congreso Extraordinario, el 15 de mayo, la FEB resolvió un paro de 72 hs. a coordinar con el ANND, entendiendo que la actitud conciliadora no fue interpretada por las autoridades. La prensa refleja que la asamblea realizada el 10 de mayo había sido tumultuosa, donde se discutió y solicitó con éxito el abandono de la comisión asesora de la reforma educativa. A la luz de la fractura posterior, puede especularse que muchos distritos han expresado ahí su disidencia con aquella actitud “conciliadora” de la FEB: *el conflicto intrasindical*⁶ da sus primeros pasos. La medida de fuerza del 1 al 3 de junio va a ser contundente en la provincia al adherir FEB, AM, AESBA, ADYTED, ADU, Comisión Pro APPASE, ADETBA y la ADDM. No adhieren delegados privados del sudeste de la provincia y AGEBA. La CMPBA llama al diálogo y da libertad de acción. Por primera vez el paro será activo en la provincia. El 1 de junio la FEB participará del acto del ANND en Capital Federal. El día 2 se convoca a concentración en Plaza Moreno (La Plata), para luego movilizar

⁶ Así hemos decidido conceptualizar a todo el proceso que conducirá a la fractura de la entidad en los años sucesivos. En esa asamblea extraordinaria del 10 de mayo del 71' encontramos la primera expresión abierta, siendo la última en julio de 1973 cuando la sede de la FEB es ocupada por entidades distritales de base que previamente habían sido expulsadas o habían decidido renunciar a la federación.

en silencio al Ministerio de Educación donde una representación del ANND y FEB realizarán ofrendas florales en el monumento al Maestro: se entonan el himno nacional y a Sarmiento. Luego de plantearse la desconcentración, alumnos secundarios y universitarios reclamaron el uso de la palabra, al no serles concedida movilizaron (aproximadamente 300 manifestantes) a Plaza Moreno a lo cual se sumaron docentes de la UEB y La Matanza. En 11 y 51 la policía ordena la desconcentración, al no acatarse se reprime con gases lacrimógenos. Se respondió con piedras, mientras los vecinos, desde los balcones, censuraban el accionar policial arrojándoles monedas y objetos. Hubo detenidos. El MGDB señaló que la desconcentración fue ordenada y repudió represión hacia los estudiantes.

* * *

La cuarta huelga nacional implicaba 72 horas: 28 de septiembre y 6-7 de octubre. Una mesa de diálogo con G. Malek llevó a levantar las últimas 48 hs. Al evaluarse que la reforma seguía vigente y que la propuesta salarial era insuficiente, se resolvió parar los días 27 y 28 de octubre. Sería la quinta y última huelga del año.

El 28 de septiembre, en lo nacional, no adhieren FAGE ni Santa Fe (recordemos que venía de un prolongado conflicto). Malek, por cadena nacional, amenaza con sanciones, aduce falta de representación legal del ANND, reafirma la continuidad de la reforma y justifica la política salarial/previsional oficial. Según el Acuerdo, el paro del 28 de septiembre fue total lo cual desmentiría la falta de representatividad. Las cifras oficiales traslucen una gran adhesión. El cruce de acusaciones mutuas atraviesa todo octubre. Un día antes de la quinta huelga (27 y 28 de octubre) Malek amenaza por primera vez (luego será moneda corriente) con aplicar la ley 17.873/67⁷ considerando a la educación un servicio público. El Acuerdo ratifica el paro que, según expresa luego, alcanzó un acatamiento de 95% en Capital Federal y de 98% en el interior, con gran adhesión del sector privado. Oficialmente se indica que el 35% asistió a trabajar. A diferencia de medidas anteriores, no hay información sobre movilizaciones y actos.

En Buenos Aires AESBA, días antes de la huelga del 28 de septiembre propuso una mediación entre el ANND y el gobernador de la provincia.

⁷ Dicha Ley prevé la cesantía del personal del Estado que presta “servicios públicos o servicios de interés público”, cuando haya sido intimado por “cualquier medio de publicidad suficiente”.

La entidad nacional no se presentó y AESBA deploró el fracaso de la misma agradeciendo la “deferencia” al gobernador (Brigadier Moragues). Adhirieron a la huelga nacional ADU, UDE La Matanza (convocó también al paro general de la CGT del día 29 de septiembre), la JCPESBA, AESBA, APPASE y ADYTED. No lo hicieron FEB, AM, CMPB, ADETBA y AGEBA (expresó “adhesión moral”). Mientras ADU publica una larga lista de reclamos, AESBA responsabiliza al gobierno nacional por la medida ya que en la provincia existieron resoluciones favorables. FEB, aun reconociéndose parte del ANND, no adhiere, privilegiando el diálogo con las nuevas autoridades provinciales⁸ y considerando que la reforma había quedado suprimida en la jurisdicción (desde junio del 71’) volviéndose a la primaria de 7 años en 1972. Se profundiza el *conflicto intrasindical* en esta entidad: UDE La Matanza (entidad de base de la FEB) es sancionada con seis meses de suspensión bajo el cargo de “inconducta gremial” por adherir a la huelga nacional y a la convocada por la CGT. En su defensa, UDE LM, argumenta haberse decidido en asamblea de afiliados y cuestiona el castigo a la democracia sindical. Las aclaraciones y acusaciones públicas de la FEB se reiteran hasta fines de diciembre. Una de estas declaraciones deja entrever que fueron más los sindicatos de base de la entidad que adhirieron a las huelgas de septiembre y octubre. En otro orden de cosas, destaca el hecho de que el Movimiento Gremial Docente Bonaerense es nombrado como tal por última vez en junio de 1971 y también que sus integrantes en los últimos conflictos asumieron posturas diferentes: FEB y AM no adhirieron a los movimientos huelguísticos mientras que AESBA y ADYTED sí. El paro del 27 y 28 de octubre vuelve a ser fuerte en secundarias de la región de La Plata y, se supone, en el conurbano, pero débil en el interior provincial.

El año cierra con una “Semana de Protesta”, desde el 15 de noviembre, orientada a esclarecer las demandas docentes. En el acto central, el 18 de noviembre (al año de la huelga de 1970) en Capital Federal, se declara que el problema docente es conocido desde junio de 1966 ya que fue explicado a 5 ministros de educación, 5 presidentes del Consejo Nac. de Educ. y a 2 presidentes de la nación ya que el tercero no los recibió al momento. En Buenos Aires, solo encontramos una declaración de ADU, en donde relaciona la “Semana de protesta” con una serie de problemas y pedidos relacionados a la supresión de la carrera del Magisterio y cesantías consecuentes.

⁸ Osvaldo Zarini ocupa la cartera educativa provincial desde sep. 71’ hasta su muerte en enero del 73’

1972...

El ANND decreta 24 horas de paro denunciando la reducción presupuestaria (14,7% en 1971 - 12, 43% para 1972) y falta de respuestas del gobierno nacional. Serán 4 las medidas de fuerza nacionales durante el año. En las provincias no se evidencia el nivel de conflicto del año precedente, salvo en Mendoza donde una huelga por tiempo indeterminado culminará en una articulación social que detona en el “Mendozazo”. Tucumán irá a la huelga en junio y Córdoba a fin de año.

Las Escuelas Normales de La Plata inician el 21 de marzo una “Huelga de brazos caídos” de 48 hs. por el atraso en los pagos: se concurre a trabajar pero sin realizar tareas. Oficialmente se culpa a la huelga de bancarios, lo cual es desmentido por SOEME (maestranza) y ADU (Expone antecedentes de los reclamos) que asumen el conflicto. Es la primera huelga registrada del período, en la provincia, sin el amparo del ANND. Por el mismo motivo simultáneamente pararán docentes nacionales de Chaco, La Rioja, Catamarca, Jujuy, Tucumán y Santiago del Estero.

La primera huelga nacional fue el 4 de mayo. Destaca como novedad la realización, a principios de abril, del Congreso Unificador, una corriente que brega por la efectiva organización sindical nacional. Lo hace desde una postura clasista relacionando Estado/patrón, maestro/trabajador, magisterio/actor central en la problemática socio-económica del país. En este escenario el ANND, reiterando reclamos previos y repudiando la represión policial en Mendoza, resuelve desde el 21 de abril jornadas de protestas y la huelga, con lo cual Lanusse suspende una audiencia pautada. El “Congreso Unificador Docente”, aunque denuncia la resolución inconsulta de las medidas, y su carácter aislado, decide impulsar el paro nacional y acompañarlo con manifestaciones públicas. El gobierno amenaza con la Ley 17.183 y prohíbe concentraciones. El paro es activo, los maestros con guardapolvos distribuyeron volantes y pegaron carteles en Capital Federal. El diario y el ANND expresan adhesión casi total en el país, oficialmente se sostiene lo contrario.

En Buenos Aires no adhirieron la FEB, AM, ADPBA y AGEBA. La FEB lo resolvió en un polémico Congreso Extraordinario (abril), donde ratificó la pertenencia al ANND y decidió integrar la “Comisión Consultora Gremial Docente”: cogestión provincial. Varias entidades de base de la FEB cuestionaron la decisión y denunciaron la existencia de quórum para resolver medidas de fuerza,

resolviendo que serían las asambleas distritales las que decidan sobre el paro, lo cual resultó afirmativamente. El *conflicto intrasindical* da un salto cualitativo. La conducción de la FEB califica la actitud como “levantisca y anárquica”. Así, irán a la huelga AEB, UDE Alte. Brown, Morón, Lomas de Zamora, La Matanza, San Isidro, Merlo, San Martín, Tres de Febrero, Gral. Sarmiento y Lanús, quienes representando 24.000 maestrxs se comprometen a mantenerse en unidad. Al mismo tiempo, sus comunicados apelan a la unidad orgánica sindical nacional rescatando el “punto 8” de la cartera constitutiva del ANND al igual que el “Congreso Unificador”. Por otro lado, también asumen la medida nacional ADYTED, APPASE y ADU. Esta última publica una solicitada enfatizando minuciosamente acerca de problemas educativos, salariales, de estabilidad laboral, dignidad profesional y sociales. Puede verse como la fragmentación nuevamente ha contribuido a que la huelga nacional tenga mayor repercusión en la provincia.

* * *

Luego de una “decepcionante” entrevista con Lanusse (23 de mayo), el ANND convoca a la segunda huelga del año, 5 y 6 de julio, en el marco de una semana de protesta (con movilizaciones, campañas de difusión y quite de colaboración). Previamente, en junio, tres hechos destacables: 1) El Congreso Unificador da lugar a la CUTE (Central Unificadora de Trabajadores de la Educación); 2) CAMYP propone el estudio de una “gran central gremial docente”; 3) ANND convoca a la CGT y otros actores políticos a participar de una mesa de debate. El primer y segundo punto son avances concreto hacia la unidad sindical nacional. El tercero ubica claramente a lxs docentes del país interviniendo en la política nacional.

La semana de protesta se iniciaría el 3 de julio con un acto nacional puntapié de la transformación del Acuerdo en una “organización nacional confederal”. Se denuncia una campaña en medios oficiales donde se identifica a lxs docentes como subversivos, propiciadores de violencia y caos. Malek acusa al ANND de manipular estudiantes secundarios/universitarios exponiéndolos a actos que perturban el orden público. En un clima enrarecido se suspende la concentración pautada. Para el Acuerdo, el 90% de ausentismo demuestra la unidad y la representatividad del movimiento gremial.

En la provincia no adhieren FEB, AM, ADETBA, ADDM y AEP. Si lo hacen ADU, ADYTED, APPASE, UDEB F. Varela, Asoc. de Prof. del ISFDED, AESBA y ADA (Artística). Si bien nuestra fuente no nombra al Bloque

de Distritos Disidentes, se supone su adhesión ya que el Acuerdo afirma que fue del 90% el ausentismo en el conurbano bonaerense. Los huelguistas reiteran motivaciones anteriores, destacando la denuncia de ADU sobre la continuidad de la reforma en las Escuelas Normales. La repercusión de la huelga fue dispar: En la región de La Plata importante en secundarias, normal en primaria, gran adhesión en el conurbano y muy débil en el interior.

Cada conflicto tensiona más la situación interna de la FEB. En asamblea (20 de mayo) se propusieron sanciones a los distritos que pararon el 4 de mayo pero sin quórum para su aplicación. La conducción provincial lamenta los incidentes generados por delegados de La Matanza, Gral Sarmiento y Alte. Brown. Las entidades en conflicto impugnan a la directiva de la entidad y desmienten acusaciones. Con mutuos ataques mediáticas se llega al Congreso Extraordinario de Olavarría (24 de junio) donde se resolvió: 1) No realizar medidas de fuerza hasta el 30 de junio a la espera de respuestas oficiales (30 distritos votaron a favor de la huelga de julio y 25 en contra: no se alcanzó el mínimo estatutario de 75% de los votos); 2) Se expulsó por “inconducta gremial” a 9 entidades de base (Ver Anexo I) que se habían retirado antes de la votación. En adelante otras entidades abandonarán la FEB, por ejemplo UDEB FV al decidir parar los días 5 y 6 de julio se define “autoexpulsada”. A la vez, existen tensiones al interior de entidades que defendieron procedimientos/decisiones de la conducción de la FEB: UDE La Plata sancionará a los afiliados que argumentando desinformación o solidaridad con los distritos sancionados, adhirieron a la huelga. Contradictoriamente, la misma conducción provincial declara (3 de julio) que desde el interior solicitan paro por tiempo indeterminado. La buena relación con las autoridades educativas y gubernamentales llevó a la FEB a una profunda crisis interna.

* * *

A mediados de julio el ANND anuncia un quite de colaboración del 1 al 8 de agosto (se realiza el trabajo áulico pero no el extraescolar buscando demostrar que aquél es solo la mitad del realizado) seguido de una huelga de 72 horas los días 22, 23 y 24 de agosto. Es la tercera huelga del año y, a diferencia de las anteriores, contó con la adhesión de FAGE y naturalmente de CUTE. El paro es activo: 1) Día 22: actos zonales en Capital: CAMYP no participa; 2) Acto sindical central del ANND el 23: se exige la equiparación del cargo con el salario básico de un industrial. A pesar de las amenazas (descuentos y Ley 17.183)

la adhesión fue del 97% según la entidad convocante (no hay información oficial). El peso político del magisterio es reconocido en nuestra fuente al referenciar que los paliativos oficiales serán insuficientes, para detener “el constante crecimiento sindical y político del magisterio, expresado a través del acuerdo y el CUTE y otras organizaciones menores como la Agrupación Docente peronista o los distritos expulsados recientemente de la Federación de Educadores Bonaerenses”⁹.

En Buenos Aires, la fragmentación llevó al aislamiento de FEB y AM que no adhirieron. Sí lo hicieron ADU, UDA (Artística), APPASE, ADYTED, AESBA, JCPESBA, ATDI S.V.Paul, Bloque de Distritos Disidentes, ADET-BA y AGEBA.

La FEB reafirma su política favorable al gobierno provincial no solo no adhiriendo a las medidas sino también declarándose contraria a la política salarial *nacional* y rechazando la equiparación (nación-provincia) por entender que impide a los gobiernos provinciales con posibilidades la realización de aumentos. Llama a defender primero lo propio, rechaza el argumento de la Reforma por no tener vigencia en la provincia y prohíbe adherir a sus entidades de base. La AM acuerda con los motivos de la huelga, no la asume, y responsabiliza al gobierno nacional por el conflicto. Ambas entidades trasladan el problema al ámbito nacional. Reafirmando esta postura la FEB resuelve parar el 29 de agosto (adhieren ADNO y ADDM) en contra de la política salarial del gobierno nacional y apoya públicamente a Zarini.

Las entidades que sí asumieron la huelga nacional reclaman por problemas gremiales, presupuestarios, previsionales, salariales, contra la política educativa privatista, etc. Destacamos algunas declaraciones por fuera de los reclamos compartidos. ADYTED y APPASE se expresan a favor de la concreción del punto 8 del acta constitutiva del ANND y asumirán el paro activo: el día 22 realizarán asamblea conjunta convocando a docentes de la región de La Plata; el día 23, junto al CEA, harán un acto en Racing Club y participarán en el acto central del ANND. ADU denuncia la continuidad de la reforma en algunas provincias y en las escuelas normales (primarias y profesorados). Luego de la huelga UDE Florencio Varela se desafilia de la FEB por su falta de representatividad y su oposición a la unificación nacional. Destaca que junto a 24 distritos, que agrupan 50.000 docentes, integra el Bloque de Distritos

⁹ Diario EL DIA, 17 de julio de 1972.

Disidentes. El paro ha sido dispar con una repercusión similar al anterior.

* * *

La cuarta y última huelga nacional del año será el 23 de noviembre ante la falta de pago de los aumentos en algunas provincias. Se movilizan activos y jubilados a Plaza de Mayo para entregar un memorial en Casa de Gobierno y en el M. de Bienestar Social. Ante el gran operativo policial, docentes y alumnos se sentaron en una esquina cantando “Educación, no represión”. Para el ANND el ausentismo fue del 95% en Capital Federal y el conurbano bonaerense, subiendo a 98% en el interior del país. En diciembre anunció que 1973 será el año de la unidad sindical.

En Buenos Aires el acatamiento fue similar al precedente. A la no adhesión de FEB y AM se sumó la de ADETBA (por no ser notificada oficialmente de la medida), AGEBA y ADNO. La FEB se excusa en el cumplimiento de Ley de Asociaciones Profesionales, manifestando que la “premura” con que se decretó la huelga imposibilitó un congreso resolutorio y anuncia reuniones con Malek y Zarini. La huelga fue apoyada por ADU y APPASE. Si bien no hay información sobre el resto la gran adhesión en el conurbano indica la adhesión del Bloque de Distritos Disidentes.

1973...

Desde enero el ANND denuncia la política educativa y expresa viejo reclamos. Se rechaza la propuesta oficial de mejorar las condiciones de acceso al derecho jubilatorio (25 años de servicio sin límite de edad) por no considerarse la restitución del 82% móvil. En abril anuncia una huelga de 48 horas, apareciendo como integrante del ANND la UGD de la Pcia. de Bs. As. (ver Anexo II). De su lado, CUTE resuelve coincidir medidas con las nacionales y proyecta un paro por tiempo indeterminado desde el 2 de mayo (no hay registro sobre su realización). Entre sus reclamos destaca la exigencia de reintegro de descuentos por huelga.

El Acuerdo finalmente resuelve un plan de lucha: dos paros en abril y uno en mayo. La huelga de los días 17 y 18 de abril será activa con una manifestación frente al Ministerio de Bienestar Social. Los oradores apelaron a la defensa de la escuela gratuita, obligatoria, asistencial, no dogmática y, como novedad, se denuncia racionalización en educación técnica y se exige la derogación de las Leyes 20.014, 20.015 y 20.016 (vigentes desde 1973)

que establecen la descentralización administrativa y que implican la delegación a la comunidad del sostenimiento financiero de las escuelas. Para la entidad el acatamiento a la huelga fue del 98% en Capital Federal y el interior.

En Buenos Aires adhirieron la UGD Pcia. Bs. As., ADU, UDESNO, APPASE, ADMEBA de Quilmes, JCPES y por primera vez la AM. Nuevamente se supone que también el Bloque de Distritos Disidentes. No lo hicieron FEB, ADETBA, ADDM, AGEBA y ADNO. En generales los argumentos de las entidades en conflicto se corresponden con los expresados a nivel nacional. Como reclamos específicos ADU, a la larga lista de problemas gremiales, incluye la continuidad de la reforma en las escuelas normales. APPASE y ADYTED adicionan la devolución de descuentos por paros. ADMEBA de Quilmes, exige equiparación salarial con docentes provinciales. Por su parte FEB reitera la excusa de falta de tiempo para un Congreso resolutivo, niega que los problemas nacionales tengan vigencia en provincia, se expresa a favor de la descentralización administrativa, rescata la importancia de la co-gestión y da una larga lista de situaciones positivas en Buenos Aires. Por ejemplo que no se adeudan haberes, lo cual es curioso ya que la ADDMPBA esgrime no adherir al compartir los argumentos de FEB, y a continuación comunica que autoridades educativas anunciaron que en una semana se pagarán los reajustes retroactivos de los meses de noviembre y diciembre de 1972. Con lo cual la existencia de deudas en la provincia era un hecho. Por su parte ADETBA rompe el diálogo con el Acuerdo, entiende inoportuna la medida ante el inminente cambio de autoridades y exhorta a lxs educadorxs técnicos a mantenerse junto a la Asociación. Por último, AGEBA a pesar de reconocer que las bases manifestaron desagrado por la política educacional, previsional y salarial, resolvió no adherir a la huelga considerándola inoportuna en el momento de transición. El alcance de la medida fue similar a anteriores: importante en el conurbano (por ej. La Matanza y Escobar 95%, Morón 80%; Marcos Paz, Las Heras, Berazategui y Gral. Sarmiento 90%, otros alrededor del 30%). Distritos del interior como Monte tuvieron un 100% de adhesión. En la región de La Plata total adhesión de secundarias, incluso técnicas (con lo cual el llamado de ADETBA no ha tenido eco en la región), con clases normales en primaria donde es fuerte la FEB.

* * *

La segunda huelga del año, última de nuestro recorrido, se realizó los días 25 y 26 de abril., sobre la base de las demandas anteriores y revistió

carácter activo con dos clases públicas (Una en la Plaza de Flores y la otra en Plaza Once). Se reitera el pedido de audiencia al presidente electo H. Cámpora para que se expida sobre la situación educativa. El ANND informa que el paro fue masivo, 98% en la primer jornada, siendo solamente parcial en Buenos Aires. Finalmente a principios de mayo se decide diferir la tercera etapa del plan de lucha considerando: a) Que fueron dejadas sin efecto las leyes 20.014, 20.015 y 20.016; y b) Considerando los problemas del país y en defensa de la entrega del poder a las autoridades electas.

En la provincia se repite el escenario de la última huelga en cuanto a acatamientos, adherentes y no adherentes. La única novedad es que no adhieren el CTEV, por considerar inoportuna la medida, y CMPBA (caracterizando la falta de motivos en la provincia y que implica un atentado contra la niñez). En esta ocasión la FEB sale al cruce de las declaraciones del ANND sobre el ausentismo en Buenos Aires. Solo APPASE y ADYTED recuerdan el carácter activo de la huelga, pero sin dar especificaciones sobre las acciones ni en el territorio en que se desarrollarán.

Conclusiones

El recorrido realizado nos permite extraer algunas conclusiones. En primer lugar, la voluntad de participación ha quedado manifiesta en las permanentes fundaciones de sindicatos: muchos esencialmente gremialistas, otros emergentes de un proceso más general de politización y radicalización de la docencia. Reflejo de lo último es la adhesión de UDE La Matanza a la huelga de la CGT de septiembre del 71', donde se rompe el cerco sectorial. A la vez, voluntad de lucha y combatividad, condujeron a la fractura de la FEB, producto de su política conciliatoria derivada del estrecho vínculo establecido con las autoridades educativas. Un proceso que incrementó la fragmentación gremial, registrándose en nuestro período 65 sindicatos interviniendo en Bs. As.

Dicha fragmentación no fue un obstáculo para el desenvolvimiento de los conflictos sino que generó las condiciones de posibilidad para su desarrollo al trascenderse las estructuras gremiales existentes. En simultáneo, el conflicto articuló y desarticuló intentos de unidad gremial. Por ejemplo, lo acontecido con el Movimiento Gremial Docente de la Pcia. de Bs. As., el Bloque de Distritos Disidentes o, al final del período, la Unión Gremial Docente de la Pcia. de Bs. As.

Por otro lado destaca el hecho de la falta de autonomía en el desenvol-

vimiento huelguístico provincial. Hemos observado como otras provincias, de manera independiente, han desarrollado sendos conflictos. En el ámbito bonaerense, por el contrario, las huelgas son el resultante de la convocatoria a nivel nacional del ANND. Las excepciones, como ser la huelga de la FEB del 29 de agosto de 1972, no dejan de ser de corto alcance.

Algo similar hemos podido verificar en la modalidad de la huelga. Mientras en el orden nacional predominan los paros activos, en el territorio bonaerense la organización de acciones durante las huelgas han sido excepcionales. Se registró el caso de la huelga del 1 al 3 de junio de 1971, en donde hubo una concentración y movilización en La Plata convocada por FEB. También el de ADYTED y APPASE llamando a una asamblea regional, y luego junto al CEA, a una concentración y acto en Racing Club en el marco del paro del 22 al 24 de agosto de 1972. Así destaca la falta de autonomía en la organización de acciones que otorguen a los paros una modalidad activa, independientemente de que muchas de las organizaciones pudieran haber asistido (y seguramente lo hicieron por la relación con las corrientes y entidades nacionales) a los actos desarrollados por el ANND en Capital Federal.

ANEXO I : Sindicatos Doc. de Bs. As: nov. 1970/ Mayo 1973: Fuente elaboración propia

N°	Sigla	Entidad	Fundado/ Registrado
Interviniendo en 1970			
1	AMPBS	Asoc. de Maestros de la Pcia. Bs. As.	Fundada: 1900.
2	CMPBA	Corporación de Maestros	Fundada: 1936.
3	AEJRPBA	Asoc. de Educ. Jub. y Retir. de Bs. As.	Fundada: 1949.
4	ADDM	Asoc. de Doc. de la Dir. de Menores	Fundada: 1958.
5	FEB	Fed. de Educ. Bonaerenses D.F.Sar.	Fundada: 1959.
6		Centro de Doc. Jub. y Pens. Nac. (LP)	Nombrada: 1970.
7	UDET	Unión Doc. de Educ. Téc. ¿Con seccional Bs.As.?	Nombrada: 1970.
8	AGEBA	Agrupación Gremial de Educ. de B. A.	Nombrada: 1970.
9	AESBA	Agremiación de Educadores Secundarios de la Pcia.	Nombrada: 1970.
10	ADYTED	Asociación de Doc. y Téc. de Enseñanza Diferenciada	Nombrada: 1970.
11	ADETBA	Asoc. de Docentes de Enseñanza Tec.	Nombrada: 1970.
Se fundan en 1971 o aparecen por primera vez interviniendo			

12		Asoc. de Prof. del Inst. Sup. de Form. Doc. de Ens. Diferencia	Fundada: marzo 71'
13	ADU	Agremiación Doc. Unificadora (La Plata - Berisso -Ensenada)	
14		Unión de Docentes Jubilados Nacionales	Fundada: mayo 71'
15		Delegados de Doc. Priv. Del Sudeste	Adopta medidas.
16	APPASE	Asoc. de Personal de Psicología y Asistencia Social Escolar	Fundada: junio 71'
17	AMEP	Asociación de Maestros de Enseñanza Práctica (Nacional)	Interviene en Bs. As.
18		Círculo de Educadores Retirados	
19	JCPESBA	Junta Coordinadora de Prof. de Enseñanza Sup. de Bs. As.	Fundada: sept. 71'
20	ADPBA	Asociación de Docentes de la Pcia. de Bs. As.	
21	ADEF	Asociación de Doc. de Educ. Física.	Fundada: nov. 71'
Se fundan en 1972 o aparecen por primera vez interviniendo			
22		Asociación de Educadores sanitarios	Fundada: nov. 72'
23	AEP	Agremiación de Educadores Privados de LP-B-E	Fundada: marzo 72'
24	APC.G.G.	Asoc. de Prof. del Conserv. "G. Gilardi." (Fusionará con ADA)	Fundada en 1972.
25	FEC	Federación Católica de Educadores	Nombrada: abril 72'
26	CTEV	Centro de Trab. de la Educ. de Florencio Varela	Nombrada: abril 72'
27		Centro de Maestros y Profesores Radicales	¿Sindicato? Nov. 72'
28		Agrem. de Docencia Artística (Luego Unión Doc. de Art.)	Fundada: mayo 72'.
29		Asoc. de Prof. de Jardines de Inf. de la Pcia de Bs. As.	Nombrada: junio 72'
30		Asoc. de Trab. Doc. del Inst. S.Vic. de Paul (¿Luego ADNO?)	Fundada: agost. 72'
31	CUD	Centro Unificador Docente (Monte: fusiona con ADU)	Fundada: Agost. 72'
32	CEDNO	<i>Consj. para la Equip. de Doc. No Oficiales</i> <i>¿Gremio?</i>	Nombrado: abril 72'
33	ADNO	Asoc. de Docentes No Oficiales	Nombrada: sep. 72'
34	MDS	Movimiento Docente del Sur	Nombrado: oct. 72'
35	ADOSO	Agremiación de Docentes Secundarios del Oeste	Nombrado: oct. 72'

36	UDESNO	Unión de Docentes de Enseñanza Secundaria No Oficial	Fundada: dic. 72'
37		Asoc. de Prof. Egres. de Inst. Nacionales de Educ. Física.	Fundada: dic. 72'
38		Asoc. de Asistentes Sociales de la Pcia	Nombrada: dic. 72'
39	ADSZO	Asoc. de Docentes Secundarios de la Zona Oeste	Nombrada: nov. 72'
Aparecen en 1972: Conflicto intrasindical FEB: “Bloque de distritos Disidentes”			
Nota 1: UDE Florencio Varela al momento de abandonar la FEB expresa su pertenencia al “Bloque”, integrado por 24 entidades. Nosotros pudimos rastrear las siguientes 19.			
40	UDE	La Matanza	Expulsada junio/72
41	UDE	Lomas de Zamora	Expulsada junio/72
42	UDE	Lanús	Expulsada junio/72
43	UDE	Alte Brown	Expulsada junio/72
44		San Isidro	Expulsada junio/72
45		Esteban Echeverría	Expulsada junio/72
46	UDE	Gral Sarmiento	Expulsada junio/72
47	AEB	Berazategui	Expulsada junio/72
48		Escobar	Expulsada junio/72
49	UDE	Florencio Varela	Autoexpulsada:jul 72
Según acta oficial FEB N° 105 (2/9/72)			
50	UDE	Merlo	Expulsados:Acta 105
51	UDE	Moreno	Expulsados:Acta 105
52	UDE	San Vicente	Expulsados:Acta 105
53	UDE	Tres de Febrero	Expulsados:Acta 105
54	UDE	San Martín	Expulsados:Acta 105
55	UDE	San Fernando	Expulsados:Acta 105
56	UDE	Salto	Abandona la FEB72'
Diario La Opinión, nov. 1972			
57	UDE	Morón	
58	UDE	Las Heras	
Se fundan en 1973 (antes del 25 de mayo) o aparecen por primera vez interviniendo			
59		Coordinadora de Trabajadores de la Educación de F. Varela	Fundada: abril 73'
60		Colegio de Insp. y Ases. Doc. del Min. de Educ. de la Pcia.	Fundada: abril 73'

61	ADMEBA	Asoc. Doc. Municipales de la Esc. de Bellas Artes Quilmes	Nombrada: abril 73'
62	CEA	Círculo de Educ. de Avellaneda (¿Ex entidad de base FEB?)	Nombrada: abril 73'
63	SIDEP	Sindicato de Docentes de Establecimientos del Gran Bs. As.	Nombrado: mayo 73'
64	SEPSEBA	Sindicato de Educadores Privados del Sudeste de Bs. As.	Nombrado: mayo 73'
65	AMB	Agrup. del Magisterio Bonaerense (Fusionará con AESBA)	Fundada: mayo 73'

ANEXO II: Articulaciones gremiales temporales en Bs. As. Fuente elaboración propia.

N°	Sigla	Entidad	Observación
1	MGDPBA	Mov. Gremial Doc. Pcia. Bs. As.	Ex "Plenario de Entidades" 1970: FEB, AESBA, AM y ADYTED. Aparece integrando el ANND en Julio 71'.
2		Comisión Consultora Gremial Docente (Cogestión educativa establecido por Ley)	Creada en abril 72' con vigencia hasta mayo 73'. Iniciativa del Ministerio de Educación. Integrantes: AGEBA; AM; ADPBA; FEB; AESBA; APPASE; ADYTED; ADETBA; JCPES; FCE; CMPBA; representantes ante el CEDNO; AEJR-PBA; APC.G.G. Se integran luego: ADA, ADNO.
<u>Intentos de unidad gremial</u>			
FEB: Sep. 1972: Proyecta una Confederación Pcial. con entidades de la Com. Consult. Gremial Docente.			
Intento de unidad: 8 de Oct. 72': Asistieron: FEB, AESBA, ADYTED, ADETBA, APPASE; ADPBA; JCPESBA; ADYTED y ADNO. Fracasa ante el retiro de FEB por presencia de entidades expulsadas.			
FEB propiciará una nueva reunión convocada el 14 de octubre. Sin información sobre resultado.			
Reunión por la unidad: Oct. 72: Participan: Bloq. Distritos Disidentes; AESBA; ADYTED; APPASE; UDA (Artística). Observadores: AGEBA y ADOSO. Saldo: Junta Promotora del Congreso Unificador Gremial Doc. Bs. As. Reunión Nov. 72: Se suman: ADSZO y MDS. Sin información posterior.			
APPASE: diciembre 1972: Asamblea de distritos LP-B-E-Mag.-Brand: Pro Coordinadora de Asociaciones Profesionales y Gremiales vinculadas con la salud de la población.			
Mesa coordinadora de Gremios No Oficiales de Bs. As.: abril 73': ADNO, AGEBA, SIDEP, SEPSEBA, UDESNO y representación ante CEDNO. Sin información posterior.			

UGD - Unión Gremial Docente de la Provincia de Bs. As.: Abril 73' aparece integrando el ANND: ADYTED, AESBA, MDS, UDE de Lomas de Zamora, de Lanús y Círculo Educadores de Avellaneda.

Bibliografía

- Gudelevicius, M. (2011). La actuación política de los docentes primarios durante la “Revolución Argentina”. Un análisis sobre las características y alcances de la protesta gremial entre 1968 y 1972. Revista *Nuevos Mundos Nuevos*, Cuestiones del tiempo presente. Recuperado de <http://nuevomundo.revues.org/61103>.
- Labourdette, L. (2013). Dinámica del sindicalismo docente bonaerense en los años '70 y '80: de la “fragmentación democrática” a la “centralización burocrática”. Revista, **Razón y Revolución**.
- Balduzzi, J. y Vázquez, S. (2000). *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente. 1957-1973*, Buenos Aires: Instituto de Investigación Pedagógica Marina Vilte. CTERA.
- Labourdette, L. (2013). Agremiación Docente Unificadora (ADU): Experiencia democrática sindical en La Plata-Berisso-Ensenada. Trabajadores de la Educación y Organización en los años setenta y ochenta. *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Mendoza. Recuperado de: <http://jornadas.interescuelashistoria.org/public/ficha/resumenes/ficha.php?idresumen=675>.

Alternativas de educación popular según algunas revistas sindicales-pedagógicas (1987-1989)

Nancy Liliana Salerno¹

Introducción

La alfabetización como problemática adquirió nuevamente relevancia en la restauración democrática que se inició en diciembre de 1983. Después de siete años de oscurantismo y represión, características del último gobierno dictatorial, surgió el gobierno democrático de Raúl Alfonsín².

Fue así que a partir de 1985, en el marco de un proceso de reemergencia educativa, se impulsó nuevamente una campaña de alfabetización en todo el país. Desde la Comisión Nacional de Alfabetización se hizo especial hincapié en la educación popular y en una capacitación permanente:

El actual gobierno constitucional está dispuesto a retomar hoy el inconcluso programa de educación popular, quebrado por sucesivos golpes militares, encarando la alfabetización no como fin, como mera iniciación de la lectoescritura y el cálculo, sino como el necesario primer caso en el proceso ininterrumpido de la educación permanente [...] (PNA, Cartilla, 1985).

En nuestra región Nord-patagónica, este proceso movilizante constituyó

¹ Universidad Nacional del Comahue. nancylilianasalerno@hotmail.com

² Raúl Alfonsín (1927-2009). Nació en la ciudad de Chascomús (Buenos Aires) y estudió Derecho. Antes de ser presidente fue concejal en su ciudad natal, diputado provincial y diputado nacional durante el gobierno de A. Illia. Al interior de la UCR, Alfonsín conducía el Movimiento de Renovación y Cambio, sector partidario opuesto al encabezado por Ricardo Balbín. Ampliar en Wanschelbaum C. (2014) sobre la educación durante el gobierno de Alfonsín y en Rapoport, M. (2003: 876-926) sobre las políticas económicas del período 1983-1989.

todo un desafío que se plasmó en la prensa gremial escrita. El análisis del discurso desde un corpus de revistas sindicales y pedagógicas denominadas “*Quimán*”, editadas por la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro –UnTER–, constituye el objeto de estudio del grupo de investigación del que formo parte. Me refiero al proyecto titulado “*La Educación en Río Negro (1957 a la década de 1990): una aproximación desde la prensa escrita*” y cuyos inicios datan del 2013³.

Sin embargo, para este trabajo también se consideran cinco ejemplares de la revista sindical–pedagógica de la Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén –ATEN,⁴ y los sumarios de dos revistas del mismo tenor, “*El Timbre*”, de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina –CTERA–. Ambos artefactos culturales enriquecerán el marco de referencia del análisis discursivo en general que se vertebra en torno a la primera de las revistas mencionadas.

Se retomarán en esta primera aproximación, los aportes que brinda la teoría del Discurso con sus diversas y ricas vertientes de análisis crítico, ideológico, político, institucional (Teun Van Dijk, 1996, 1999; Ernesto Laclau y Eliseo Verón, citado por Retamozo M. y Fernández M., 2010; E. Laclau y Chantal Mouffe, 1987, entre otros).

La prensa gremial escrita representa uno de los instrumentos claves para establecer una agenda de los temas en cuestión que permitirá aportar nuevos elementos de discusión con el fin de complejizar, en este caso, la Historia de la Educación regional. La trama discursiva de estas revistas refleja la necesidad de retomar ricas experiencias de educación popular propias de mediados de los sesenta y setenta, y la intencionalidad de difundir los cambios epistemológicos en las Ciencias Sociales que emergían con fuerza. Por ello, el presente trabajo constituye una aproximación a visualizar, interpretar y difundir estas alternativas de trabajos de militantes gremiales y/o docentes comprometidos con la necesidad de transformar la realidad social.

³ Esta temática se enmarca en un proyecto de investigación titulado “*La Educación en Río Negro (1957- década del 90): una aproximación desde la prensa escrita*” dirigido por la Dra. Glenda Miralles y la profesora Rosana Cipressi, y como parte del Trabajo Integrador Final para obtener el título de “Especialista en Cultura Letrada en Argentina”. FaCE. UNCo.

⁴ La Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén –ATEN– se creó en 1982 adaptándose a la legislación del Proceso vigente en ese momento, del mismo modo que el gremio docente rionegrino UnTER.

En este sentido, la periodización cobra gran importancia. Por un lado, resulta relevante considerar que las revistas “*Quimán*” se comenzaron a editar un 1° de mayo de 1987, en alusión directa al día del Trabajador. Y, esto se produce, en coincidencia con una definición del perfil identitario del docente que se aparta de la profesionalización para inclinarse al del trabajador/a de la educación. Por otro lado, resulta ser un período emblemático para el gobierno alfonsinista que adelanta las elecciones nacionales justamente en 1989, en simultaneidad a la interrupción de la edición y publicación de la revista que reaparecerá nuevamente recién a mediados de los noventa: 1996 en un contexto de consolidación y afianzamiento de reformas estructurales bajo el paradigma neoliberal. El surgimiento de las otras dos revistas nombradas también coincide con el recorte temporal al que se hace referencia.

La propuesta metodológica, responde fundamentalmente a una perspectiva cualitativa, inscripta en el paradigma analítico - descriptivo. De este modo, se priorizará el análisis del discurso de la prensa gremial escrita y la comprensión de la relación entre ésta y un público lector restringido dado que se trata de docentes rionegrinos, en tanto se la considera generadora de sentidos y representaciones sociales. Esta tarea requerirá entonces, de una permanente vigilancia epistemológica en base a la estrategia de cruzar, contrastar y triangular en forma permanente las fuentes –revistas sindicales-pedagógicas–, testimonios orales a través del empleo de entrevistas directas, y artículos periodísticos y bibliográficos pertinentes.

Las revistas sindicales-pedagógicas

En la transición democrática, la vida sindical se caracterizó por el resurgimiento y la organización de las bases convirtiéndose la prensa gremial escrita en un actor fundamental que tendió a vehiculizar, promocionar y difundir, aquellos valores y acciones que los sindicatos o asociaciones de trabajadores necesitan para legitimar su funcionamiento contrarrestando el discurso hegemónico oficialista de la época que se caracterizaba por un ambiente confrontativo⁵.

⁵ El último trienio del gobierno radical se caracterizó por un escenario económico signado por un proceso inflacionario, olas de saqueos en el Gran Buenos Aires y Gran Rosario, tensiones y presiones monopólicas de los tradicionales y los nuevos grupos económicos, el descrédito de la sociedad civil ante dos leyes, Obediencia Debida y Punto final, que reflejaron la debilidad del gobierno frente a sectores militares que protagonizaron hechos violentos. En este contexto, la conducción cegetista en manos de Saúl Ubaldini pudo articular las demandas sociales de los trabajadores registrando catorce paros generales. Ampliar en Rapoport M. (2003) y Southwell M. (2007).

En el caso de la revista “*Quimán*”, este vocablo significa: “*Quiero saber*” en lengua mapuche, “para transformar la educación” agrega la editorial. Se tendrán en cuenta para esta instancia once números correspondientes a los años 1987 a 1989; aunque es pertinente resaltar que esta revista reaparece en los años noventa junto a un periódico mural que posteriormente también se transforma en una revista titulada “*La Escuela en Marcha*”. Ambas producciones se continuaron editando hasta el presente aunque en forma irregular⁶.

La edición y publicación de la revista “*Quimán*” dependió de un variado equipo de redacción comprometido en la tarea asumida, y las notas editoriales fueron responsabilidad del profesor Héctor Roncallo quien fue Secretario General en dos períodos consecutivos, de 1986 a 1992. Así, se fue estableciendo gradualmente un pacto con los lectores que tendió a superar la mirada de la tarea del docente como apostolado o sacerdocio para identificarlo como un trabajador de la educación y un agente de cambio⁷.

En la misma línea, cabe acotar que la revista sindical-pedagógica de ATEN comenzó a editarse también desde 1987 al estar conducido el gremio docente por la profesora Marta Maffei⁸, mientras que la Revista “*El Timbre*” fue elaborada por un equipo de redacción en el marco de la CTERA conducida por el rionegrino Wenceslao Arizcuren.

⁶ La historia de este gremio docente se vincula con una “Federación de Docentes Rionegrinos” en el Territorio Nacional de Río Negro. En 1974 se transforma en UnTER a partir de un Congreso Extraordinario. En esos días de junio también se debatía su ingreso a la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina -CTERA- y a su vez, en la Confederación General del Trabajo -CGT-. El año 1976 abrió el paso a un período dictatorial caracterizado por el oscurantismo al cercenar los espacios públicos de discusión y deliberación. Se proscribieron todas las instituciones democráticas, sumándose como metodología de coerción y sumisión, la represión. Después de un largo letargo, en septiembre de 1982 se inició un período de reorganización gremial con campañas de afiliación y recién al año siguiente se procedió a elegir a las autoridades gremiales estabilidad y continuidad hasta el presente.

⁷ Equipo de redacción: Mirtha Pagani Alicia Alcoleas, Cristina Galván, Roberto Balmaceda, Virginia Ruiz. Administración y Publicidad: Francisco de la Vega. Corresponsales: Viviana Reissig, (Cipolletti), Mabel Daguerra (Villa Regina), Amanda Barbini (Allen), Marina Gerhold (Maquinchao). Asesoramiento periodístico: Dpto de Ciencias de la Información y Comunicación Social. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (UNCo). Diagramación: Horacio Liceras. Director: Héctor Roncallo.

⁸ En 1982 Marta Maffei impulsó junto a otros docentes la organización de la Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén. Hasta 1992 fue su Secretaria General, cargo que dejó para asumir la conducción de la CTERA, desde 1994 hasta el 2003. En los seis primeros números no tiene un nombre específico, sin embargo, se convoca a la militancia a participar en la elección. De allí, con posterioridad a definir, surge la denominación “*ATENción*”

De este modo, las organizaciones sindicales docentes asumieron un rol protagónico en la formación y capacitación del docente en un camino de concientización democrática y de construcción colectiva. La intencionalidad manifiesta, fue entonces la de utilizar los cambios que el contexto nacional les proponía para generar nuevos espacios, en fomentar la participación, discusión, formar opiniones y tomar decisiones, es decir constituir un “público fuerte” (Frazer, 1994) entre los destinatarios de estas revistas, es decir, los docentes. El idear distintas estrategias a partir de la organización de acciones colectivas como manifestaciones y protestas fue la manera de responder a las demandas docentes tan desoídas hasta ese momento.

Es así como desde la revista “*Quimán*” se fueron desarrollando una serie de temáticas que se vincularon fuertemente con las problemáticas sociales, culturales y específicamente, educativas del período analizado. Por ende, respondieron al mandato fundacional de la revista consistente en “transformar la educación” perfilándose los rasgos identitarios que ponen de manifiesto la voz institucional. A continuación, Héctor Roncallo como Secretario General de la UnTER en una de las editoriales expresaba:

[...] el pueblo gobierna a través de sus representantes, pero sin duda, estos se deben apoyar en la fuerza del pueblo. La movilización popular organizada es el sustento verdadero del estado democrático [...] la educación debe discutirse permanentemente con un objetivo claro: la liberación del hombre, y la autodeterminación de los pueblos en un contexto nacional, popular y latinoamericano (Revista “*Quimán*”, 1987, 1, (0), p.3).

Además, en sintonía con el énfasis puesto en las editoriales a las categorías “educación popular”, “nacional”, “liberadora”, “autodeterminación de los pueblos latinoamericanos” se diagramaron distintas secciones como: el tratamiento de los Derechos Humanos, los Pueblos Originarios, la educación de Adultos, la educación rural, el papel de la mujer, la nutrición infantil, complementándose con artículos de sesgo gremial y aportes hacia los nuevos paradigmas de enseñanza y de aprendizaje.

El nombre “*Quimán*” de la revista de la UnTER tuvo sus orígenes en el proceso de reorganización gremial, más precisamente en el encuentro de

docentes de la Línea Sur de Río Negro al emitirse una declaración que contenía los siguientes propósitos⁹:

(1) Que el trabajador de la educación respete la cultura y las tradiciones regionales, integrándose a la comunidad para poder ser real agente transmisor de ese acervo. (2) Con este cambio de actitud se hará realidad la regionalización de la enseñanza, constituyéndose en un elemento solidario y liberador del educando. (3) Que la escuela debe ser factor de rescate y revalorización de la cultura autóctona, en la búsqueda de la identidad del ser patagónico, que se inscriba en el contexto nacional, contribuyendo así en el logro del tan anhelado y tan postergado federalismo. (4) Que el Consejo Provincial de Educación incorpore definitivamente estas pautas, con la participación activa de los trabajadores de la Educación, a los contenidos curriculares de todos los niveles de la enseñanza [...]

Los mismos sirvieron de encuadre para el accionar de la organización sindical y al mismo tiempo, se vislumbra cómo se amplía la mirada concerniente al sujeto pedagógico poniendo de manifiesto una mayor inclusividad y un intento por romper con la matriz político-cultural de tipo colonial-positivista.

En relación al papel del docente supieron generar un sujeto de enunciación colectiva, un “nosotros”, ante situaciones como los intentos de desestabilización política, por parte de grupos reaccionarios de las fuerzas armadas: “[...] nuestro papel como educadores es asimilar experiencias populares y trasladarlas a nuestras luchas sectoriales, para reivindicar la fuerza del pueblo organizado en defensa de la democracia.” (Revista *Quimán*, 1987, 1, (0), p.1)

Por otro lado, al analizar la editorial de la primera revista de ATEN, abril de 1987, se plasma como mandato fundacional ser los trabajadores de la educación, protagonistas de una transformación educativa y gremial, asumiendo tres banderas: la unidad, la solidaridad y la participación. Esto los conduciría a la incorporación de los trabajadores a un proceso de liberación nacional¹⁰.

⁹ El 5 de mayo de 1988, las localidades y parajes representados en este encuentro fueron Valcheta, Ramos Mexía, Sierra Colorada, Los Menucos, Prahuaníeyo, Comicó, Aguada de Guerra, Maquincho, Rucu-Luam, y El Caín. Véase en Revista *Quimán*, 1987, 1, (0), p. 2

¹⁰ Resulta pertinente acotar el agradecimiento del plenario de Secretarios Generales de Seccionales a la Organización “Desarrollo y Paz” con sede en Turín (Italia) por los aportes no reintegrables efectuados.

Así se desprende de la siguiente cita:

El desafío de quienes asumimos el compromiso gremial de enarbolar las banderas de UIIDAD, SOLIDARIDAD y PARTICIPACION, es el de producir una profunda transformación gremial con el objeto de incorporar activamente a esos trabajadores, al proceso de Liberación Nacional de nuestra Patria (Revista de ATEN, 1987, (1) p. 1).

Si somos capaces de recrear la SOLIDARIDAD entre nosotros, sabremos transmitírsela a nuestros niños, enseñarles el respeto por el trabajo y construir entre todos esa Educación Nacional y Popular por la que luchamos (Revista de ATEN, 1988, (6) p.25).

En el caso de la Revista “*El Timbre*” editada por la CTERA los lineamientos temáticos contenidos en dos sumarios correspondientes al año 1987, versaron sobre la importancia de la educación popular (Susana José), la dicotomía entre una educación liberadora en contraposición con una educación dependiente (Wenceslao Arizcuren), el rol del Estado, los sistemas educativos latinoamericanos (Cecilia Braslavsky), las luchas docentes (Ruben Cucuzza) entre otros. En el equipo de redacción fue prevaleciendo un enfoque político con un discurso contra-hegemónico apuntando a un proyecto de país integrador y liberador.

En conclusión, las tres revistas sindicales-pedagógicas tuvieron un posicionamiento ideológico similar dado que fueron revalorizando significativamente, el ideario generacional de la segunda mitad de los sesenta y setenta, sostenido en América Latina. Según este enfoque interpretativo, en 1988, Gustavo Cirigliano sugería analizar el discurso dominante en los Cuadernos del Congreso Pedagógico editado por Eudeba (1986-1988) para notar la ausencia de estos conceptos altamente significativos.

La Educación Popular

Distintos investigadores acuerdan que el concepto “educación popular” resulta ser polisémico porque ha asumido distintos significados desde diferentes perspectivas teóricas-políticas en momentos sociales e históricos particulares.

En el transcurrir del tiempo, algunos lo entendieron como instrucción pública, otros lo entendieron como contrapuesta a los procesos de escolarización, mientras desde otras perspectivas, más recientes, lo interpretaron en línea con

una escuela pública y popular. De este modo, la primera misión de la escuela argentina fue tender a la homogeneización, normalización, integración y disciplinamiento. Sin embargo, los discursos pedagógicos, que constituyen el objeto de estudio en el presente trabajo, propician celebrar la heterogeneidad, la tolerancia y enuncian entre sus principios el reconocer la diversidad socio-cultural en el espacio escolar.

Alguna interpretaciones destacan a la educación popular como el resultado de los grupos sociales más explotados, que en la educación encuentran la forma de ruptura con los esquemas de una sociedad cerrada. Es una concepción que propicia el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la práctica sistemática de la reflexión y el debate en función de la experiencia de vida de los participantes. Consideramos que debe tender a una educación para todos igual, no sólo para los sectores considerados vulnerables, por tanto, se afirma la universalidad, laicidad, gradualidad y gratuidad de la educación.

En el caso de la Revista “Quimán” en los artículos analizados sobre alfabetización se desprende el reconocimiento de la educación como un derecho social que contemple los saberes de los adultos analfabetos, indígenas, pobladores rurales, mujeres trabajadoras, e incluso aparece una resignificación de la primera infancia. Adhirieron a un conjunto de repertorios culturales que históricamente fueron dejados de lado y que portan consigo, la dignidad y los derechos para ser transmitido en distintos ámbitos. Es necesario destacar que tendieron a dar visibilidad a estos sujetos pedagógicos que han permanecido en el silencio y ocultamiento.

En esta línea, el término “Quimán” demuestra la intención de revalorizar la lengua y potenciar los saberes del pueblo mapuche. Esto se refleja en cuantiosos escritos que explicitaban las distintas pautas culturales, desde las costumbres, vestimenta, el modo de vida, el vínculo con la tierra; de allí, la importancia de varios artículos de Mirta Pagani (1987) relacionados con una valiente mujer mapuche, que mantuvo viva su cultura, en especial la lengua mapudungun a través de sus canciones, Aimé Painé. Asimismo, destacaron las experiencias mapuches en pos de lograr la propiedad colectiva de la tierra, a través de organizaciones indígenas como el INAI (Instituto Nacional de Asuntos Indígenas), y además cuestionaron la validez del 12 de Octubre como el día de la raza, planteando un repertorio cultural válido en función de la integración¹¹.

¹¹ Entre los numerosos artículos se mencionan a modo de ejemplo: Alcoleas A, et al. (1987)

Desde el discurso construido se vislumbran cambios revitalizando las culturas regionales y locales sobre todo defendiendo los derechos humanos y civiles. El proceso que ponía la cuestión de la alteridad en un primer plano fue abierto a partir de la década del sesenta con los movimientos sociales y las luchas políticas. Ariel Zysman (2013) destaca las experiencias de Paulo Freire en 1964¹², la pedagogía crítica, las convenciones contra la discriminación en la esfera de la enseñanza o el convenio de la OIT sobre los pueblos originarios y tribales en 1989, entre otros. Sin embargo, este proceso se vio interrumpido por las dictaduras militares que desorganizaron y desarticularon las experiencias de educación popular.

Según Zysman, el significante “educación popular” funcionó como un punto nodal en la producción pedagógica. Así confluyeron distintas alternativas que se opusieron y combatieron a las dictaduras militares que caracterizaron el último tercio del siglo XX, así como aquellas que alertaron sobre el avance de las políticas imperialistas estadounidense, el proceso de radicalización política existente, la proscripción del peronismo y las luchas obreras- estudiantiles. En este sentido, el discurso de la educación popular puede describirse como un campo heterogéneo que incluyó acciones pedagógicas de socialistas, de experiencias de extensión universitaria durante el frondismo, ciertas vertientes discursivas de grupos católicos, algunos pertenecientes a la teoría de la liberación, la educación popular de la juventud peronista que para principios de 1973 se entronca con la pedagogía de Freire, así como iniciativas de sindicatos y organizaciones obreras.

Por ello, lo que se produce en el trienio analizado es una reemergencia de estas experiencias del campo popular y, aunque se trató de un regreso

“Dicen los mapuches: nos quitaron la tierra por no saber leer” en Revista *Quimán*. 1, (0), 10 y 11; Alcoleas, et al. (1988). “12 de Octubre. La lucha de los indígenas por sus derechos”. En Revista *Quimán*. 2, (7), 33. Pagani, M (1987) “La otra cara de la Conquista del Desierto” en Revista *Quimán*. 1, (2), 20 y 21; Pagani, M. (1987) “Aime Paine y las raíces de nuestra cultura” en Revista *Quimán*. 1, (4), 23; Pagani, M. (1987) “Aime Paine, la voz de nuestra tierra” en Revista *Quimán*. 1, (3), p. 5; Pagani, M. (1987) “Aime Paine. Voz de la gente de esta tierra” en Revista *Quimán*. 1, (4), 5.

¹² La importancia de Simón Rodríguez, como maestro de Simón Bolívar, en los años de la emancipación e independencia de los países latinoamericanos es retomada por Paulo Freire en sus experiencias de la segunda mitad del siglo XX. Toma sus líneas de pensamiento, el trabajo del venezolano para producir un salto cualitativo en la pedagogía latinoamericana, recobrando el proyecto de educación popular.

con pobreza, hubo una participación activa de los sindicatos docentes que pretendieron resistir a los embates neoliberales fortalecidos en la última fase radical.

La Campaña Nacional de Alfabetización

En la primera fase del gobierno alfonsinista, uno de los ejes de la política educativa del gobierno alfonsinista fue la lucha contra el analfabetismo, además de otras dos líneas de acción: la normalización de la vida universitaria teniendo como fundamento la recuperación de los principios reformistas y la convocatoria a un nuevo Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988), abierto a la comunidad para una participación deliberativa en función de sancionar una nueva ley de educación¹³. Se concibió la campaña, parafraseando a Cinthia Wanschelbaum (2013), como una herramienta fundamental en la construcción de hegemonía del “renaciente” Estado liberal, democrático y republicano, aunque los hechos mostraron la antesala del neoliberalismo.

En relación al desafío que representaba bajar los índices de analfabetismo, se creó la Comisión de Alfabetización Funcional y Educación Permanente bajo el rango de Secretaría de Estado que llevó a cabo el Plan Nacional de Alfabetización en línea con la UNESCO. En este marco, la UnTER promovió convenios institucionales para la educación de adultos en toda la provincia de Río Negro.

En una de las revistas analizadas apareció explicitado, el Programa de Educación de Adultos, con la metodología de la alfabetización, llevada a cabo durante 1988 en seis localidades, como parte del Proyecto de Extensión organizado en forma conjunta por la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo con Orlando Santiago Balbo¹⁴— conocido por su pseudónimo

¹³ Cfr y ampliar en Southwell Myriam (2007) quien advierte que el Congreso Pedagógico Nacional aunque fue convocado en 1984 comenzó en abril de 1986 y estuvo en sesión hasta marzo de 1988.

¹⁴ Véase “Metodología de la Alfabetización” en Revista “*Quimán*”, 1988, 2 (6), 6 “Nano” Balbo como maestro sobresalió en el campo de la Educación de Adultos, Rural y Educación Popular. Durante el servicio militar alfabetizó a otros soldados; para luego participar en las Campañas Nacionales de Alfabetización, en torno al Centro Regional CREAR, siendo Coordinador en la provincia del Neuquén. Fue un admirador de las enseñanzas de Paulo Freire, pedagogo brasileño quien se contactó con los coordinadores en aquellos años. Posteriormente, fue secuestrado y torturado durante la última Dictadura Militar (1976-1983), y a su regreso de Italia, país donde residió en su exilio, coordinó en un Centro Educativo para Adultos en una comunidad mapuche de “El Huncal” muy cerca de Loncopué (Neuquén) recibiendo la protección del Obispo Don Jaime de Nevares y de la UNCo. Asimismo, tuvo una intensa labor en la Facultad de Ciencias de la Educación-UNCo- como en la actividad gremial –ATEN/CTA- y en la defensa de los Derechos Humanos con una presencia constante en los juicios a los represores. Ampliar en Guillermo Saccomanno (2014)

“Nano”-, Juan Carlos Llorente, docentes de la UNCo y Silvia Celina de la Plaza de la Secretaría de Extensión y distintos representantes del gremio. Este ciclo se cerró con un encuentro provincial desde el 24 al 26 de noviembre con todos los docentes que participaron de los seminarios.

Durante esos años hubo una tendencia a que los alfabetizadores fueran maestras/os y figuraban con un contrato aparte. Aunque el Manual de Instrucciones para el Alfabetizador expresaba:

convocamos a todos a sumarse como agentes de progreso, para que el argentino alcance mejores condiciones de vida. Es decir que este llamado a alfabetizar no está dirigido solamente a los profesionales en la materia, docentes en general, sino a todos los que quieran proporcionar a sus ciudadanos la oportunidad de una promoción humana. (PNA, 1986:5).

En la producción discursiva de *Quimán*, los objetivos fijados en relación a esta temática tendieron a generar un espacio de reflexión sobre la práctica docente y avanzar en la construcción de una metodología participativa; es decir, que tanto el educador como el educando, aprendieran juntos valorando los saberes populares, en un proceso dinámico de construcción del conocimiento científico. Además, también se apuntaba a concretar una propuesta de perfeccionamiento recuperando las prácticas y experiencias de los docentes. Así, reemergía el “método dialógico” de Freire que estimula la palabra del “otro”, considerando la enseñanza del lenguaje como un instrumento de poder tanto a nivel de sujeto particular como sujeto colectivo. (Saccomanno, 2014).

En torno a esta problemática se suscitaron muchas y ricas discusiones. Una de ellas apareció en una de las revistas “*Quimán*” bajo el título *¿Educación formal o no formal?* Sus redactores Llorente y Nano Balbo, excoordinador del Centro Regional CREAR, (1988) instaban a reflexionar sobre el rol del docente de adultos como un facilitador en un proceso de apropiación de conocimientos en el que participaban adultos, los cuales ya habían adquirido en su inserción laboral un mecanismo de apropiación, construcción y transmisión que no es precisamente el escolar, y que por lo general, el docente desconoce. Priorizaban que en dicho proceso, todos aprenden mediatizados por la realidad.

Una vez culminado el proyecto, se dio comienzo a un proceso de evaluación para repetir la experiencia, y darle continuidad con la incorporación

de un nuevo actor institucional, el Consejo Provincial de Educación de Río Negro, que se sumó al proyecto de capacitación de educadores para escuelas primarias de adultos. Esto, posibilitó la titularización por primera vez en Río Negro, de maestros que habían aprobado estos seminarios-talleres durante dos años de trabajo institucional conjunto en seis localidades distintas. En otras palabras, el Plan Nacional de Alfabetización se concretó a través de estos impulsos, ya que no existió una articulación desde el Ministerio de Educación de la Nación, con los ministerios provinciales respectivos. Entonces, fueron surgiendo alternativas diversas.

En el caso de la revista de ATEN, desde su primer número aparece el tratamiento de la formación de alfabetizadores. En la misma línea de acción del gremio UnTER, ATEN también firmó un convenio con la Facultad de Ciencias de la Educación -UNCo-, y la Fundación del Instituto de Estudios y Acción Social -IDEAS- creada y presidida por Cayetano De Lella (1986). En una de las notas, "Reflexión sobre la práctica" (Balbo, 1987) se describe el programa de educación de adultos y alfabetización a través de las entrevistas a Facundo I. Ortega, que estaba al frente de la Secretaría de Extensión e Investigación de la FaCE. Asimismo, en otro artículo, De Lella¹⁵ que coordinó el programa mencionado, explicaba la metodología a través de seminarios-talleres con los alfabetizadores, tanto de Río Negro como de Neuquén, que estuvieran trabajando en la Campaña Nacional como en experiencias ligadas a la universidad, instituciones públicas y privadas. La idea básica fue convertirlos en sujetos ejecutores de un programa, y al mismo tiempo, en investigadores de sus prácticas. Por otro lado, previeron instancias evaluativas de lo actuado con la participación de los alfabetizandos a través de entrevistas y "asambleas educativas", como las concretadas en 1973-1974 por la DINEA (Dirección nacional de Educación de Adultos) en ambas provincias patagónicas. Se enfatizó en la importancia de considerar actitudes y opiniones mediante pautas de trabajo muy precisas, su procesamiento, y su devolución a los integrantes de las asambleas para verificar hasta qué punto se fueron modificando sus manifestaciones.

¹⁵ Cayetano De Lella, profesor y licenciado en Psicología, Doctor en Estudios Latinoamericanos (Ciencias Políticas y Sociales) se desempeñó desde 1973, como Coordinador General y miembro de la Conducción Nacional de la DINEA en Argentina durante un período que resultó históricamente breve, pero inusualmente intenso y fecundo para el trabajo educativo con sectores populares en nuestro país. Presidió el Instituto de Estudios y Acción Social -IDEAS- y durante 1987 coordinó el Programa de Educación de Adultos y Alfabetización. Véase C. De Lella/C. Krotsch (1989)

Otra coincidencia en ambas revistas sindicales-pedagógicas es el lugar destacado que tenía la problemática de la educación rural tendiendo a presentar una dimensión pedagógica-didáctica que incluyera a las lenguas autóctonas y las pautas culturales propias de estas familias. Desde la concepción de educación liberadora, ambos equipos de redacción tanto de “*Quimán*” como la de ATEN, intentaron romper con la matriz política cultural colonial y positivista que gestó un sujeto pedagógico “oprimido” parafraseando a Paulo Freire (1972).

En esta línea de interpretación, “*Quimán*” publicó notas editoriales tales como “¿Democracia o dictadura? ¿Liberación o Dependencia?” (1987), o bien, “Un logro de la lucha gremial. El precio de luchar por una educación nacional, popular y liberadora” (1988) relacionados con la lucha docente que confluyó un 23 de mayo en la llamada Marcha Blanca, que consistió en una movilización general desde distintos lugares del país hacia el Congreso Nacional de miles de docentes que defendían sus derechos laborales reafirmando la dignidad de las condiciones de trabajo y de la escuela pública aunándose tras el reclamo de la unificación salarial en todo el país. Esta instancia definió el perfil identitario del “trabajador de la educación” prevaleciendo en torno a distintas significaciones del profesionalismo docente según se desprende del análisis discursivo de la prensa gremial en general. En el análisis se percibe el énfasis en la responsabilidad colectiva por la acción común, la interacción como forma de solidaridad y la defensa de la democracia.

Reflexiones Finales

A modo de cierre, enfatizamos que en estas producciones culturales se observa una posición muy comprometida con la transformación educativa, con un modelo educativo centrado en un sujeto pedagógico inclusivo: un sujeto pueblo.

Estas revistas pedagógicas-sindicales se constituyeron en dispositivos de apropiación y defensa de los derechos como también de resistencia a través de distintas alternativas que abarcaron prácticas, proyectos, experiencias populares e incluso el mismo discurso. Fue una resistencia que surgió por un lado, frente a coyunturas de gran inestabilidad económica, con discursos confrontativos de gobiernos provinciales y el nacional. Mientras que por otro lado, se gestaba ante los avances del proceso de crisis terminal del Estado benefactor keynesiano que sentaba las bases del desmantelamiento que se consolidó posteriormente en la década de los noventa.

En la actualidad hablamos de inclusión educativa de amplios sectores sociales que han permanecido al margen del proceso de construcción de la ciudadanía. En esta línea, Lidia Rodríguez observa agudamente la importancia de abrir la mirada a una historia negada, oculta, de difícil acceso al investigar las alternativas de educación popular. Resulta necesario, parafraseando a Rosa María Torres (2006), reconocer en la modalidad discursiva el énfasis puesto en la educación como un derecho de todos/as pero además la necesidad de ampliar la visión apuntando a una educación acorde con los tiempos, con las realidades y las necesidades de aprendizaje de las personas en cada contexto y momento.

Esta intencionalidad se constituye en el mandato fundacional estas revistas donde se articulan los cambios epistemológicos en las Ciencias Sociales y la construcción de espacios de participación, deliberación y el accionar que le otorga, a la organización gremial, un carácter democrático. En todo momento, se tiende a superar la mirada de la tarea del docente como apostolado o sacerdocio para identificarlo como un trabajador de la educación y un agente de cambio.

Bibliografía

- Alcoleas A. et al. (1988, Septiembre-Octubre). 12 de Octubre. La lucha de los indígenas por sus derechos. Revista *Quimán*. 2, (7), p. 33.
- Alcoleas A. et al. (1987, Julio/Agosto) Dicen los mapuches: nos quitaron la tierra por no saber leer. Revista *Quimán* 1, (0), pp. 10-11.
- Alcoleas A. et al. (1988, Octubre/Noviembre). Los saberes del adulto. Revista *Pedagógica-Sindical Quimán*. 2, (8), p. 9.
- Alcoleas A. et al. (1988, Julio/Agosto). Metodología de la alfabetización. Revista *Pedagógica-Sindical Quimán*. 2, (6), p. 6.
- Alcoleas A. et al. (1988, Julio/Agosto). Un logro de la lucha gremial. El precio de luchar por una educación nacional popular y liberadora. Revista *Quimán*. 2, (6), p. 43.
- AAVV (1987, Julio). Revista *El Timbre*. CTERA. (Sumario)
- Balbo, N. (1987, Abril). La formación de alfabetizadores: reflexión sobre la práctica. Revista de *ATEN*. (0). Pp. 6 a 8.
- Balbo, N. y Llorente, J. C. (1988, Mayo/Junio). ¿Educación formal o no formal?. Revista *Pedagógica-Sindical Quimán*. 2, (5), pp. 6 y 7.
- Cirigliano G. (1989). ¿Sistema Educativo sin proyecto de país? En De Lella

- C. y Krotzsch C. (Comp.) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana, Instituto de Estudios y Acción Social.
- De Lella C. y Krotzsch C. (Comp.) (1989). *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana, Instituto de Estudios y Acción Social.
- Fraser, N. (1994). Reconsiderando la esfera pública: una contribución a la crítica de la democracia realmente existente. Revista de *Historia, Entrepasados*, (7). Buenos Aires.
- Freire P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>
- Laclau E. y Mouffe Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia* (Cap. 4). México: Siglo XXI Ed.
- Mariqueo R. (1987). En memoria de Aime Paine, valiente luchadora mapuche. Recuperado de <http://www.mapuche-nation.org/espanol/html/articulos/art-127.htm>
- Ministerio de Educación y Justicia. Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente. (1986). *Manual de Instrucciones para el Alfabetizador. Plan Nacional de Alfabetización*. Buenos Aires: Talleres Gráficos
- Ministerio de Educación y Justicia. Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente (1985). *Plan Nacional de Alfabetización. Cartilla de unidad nacional: lectura y escritura*.
- Pagani, M. (1987, Julio/Agosto). Aime Paine, la voz de nuestra tierra. Revista *Pedagógica-Sindical Quimán*. 1. (3), p. 5.
- Pagani, M. (1987, Septiembre/Octubre). La otra cara de la conquista del Desierto. En Revista *Pedagógica-Sindical Quimán*. 1. (2), pp. 20-21.
- Pagani, M. (1987, Noviembre/Diciembre). Aime Paine y las raíces de nuestra cultura. (p. 23) y Aime Paine. Voz de la gente de esta tierra (p. 5). En Revista *Pedagógica-Sindical Quimán*. 1, (4).
- Rapoport Mario (2003). *Historia Económica, política y social de la Argentina (1880-2000)*. Buenos Aires: Ed. Macchi.
- Retamozo M. y Fernández M. (2010). Discurso político e identidades políticas: producción, articulación y recepción en las obras de Eliseo Verón y

- Ernesto Laclau. Recuperado de <http://www.academia.edu/1421067/>
- Rodriguez L. (2013). La elección categorial: alternativas y educación popular. En L. Rodriguez (dir.). *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: APPEAL.
- Saccomanno G. (2014). *Un maestro. Una historia de lucha, una lección de vida*. Buenos Aires: Grupo Editorial Planeta
- Roncallo H. (1987, Julio/Agosto) ¿Democracia o dictadura? ¿Liberación o dependencia?. En Revista *Pedagógica-Sindical Quimán*. 1. (0), p. 3.
- Roncallo, H. (2014, abril 4). Secretario General de UnTER. Entrevista personal. FaCE, UNCo
- Southwell M. (2007). Con la democracia se come, se cura y se educa. Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. En Camou, Tortti & Viguera (Coor.), *La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires: Prometeo.
- Torres, R. (2006). *Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela*. Instituto Frónesis.
- Van Dijk, T. (1996). Análisis del discurso ideológico. México: UAM. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldarticles/Politica%20ideologia.pdf>, el 07-07-2014.
- Van Dijk, T. A. (1999). Análisis Crítico del discurso. Barcelona. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldarticles/Politica%20ideologia.pdf>, el 07-07-2014.
- Wanschelbaum Cinthia (2013). Historia de la Educación de Jóvenes y Adultos. El Plan Nacional de Alfabetización. Argentina, 1985-1989. En Revista *Interamericana de Educación de Adultos*. N° 35, (2:27).
- Wanschelbaum C. (2014). La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989). *Cienc. docencia tecnol.* [online]. 2014, n.48, pp. 75-112. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162014000100004&lng=es&nrm=iso. ISSN 1851-1716.
- Zysman A. (2013). Educación popular, instrucción pública y alternativas pedagógicas. En L. Rodriguez (dirección) *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*". Buenos Aires: APPEAL.

Participación y representatividad del gremialismo docente en la provincia de San Luis

Marcelo Romero¹ y Victoria Rodríguez Gazari²

Introducción

Este trabajo se inscribe en uno mayor que pretende analizar el contexto socio-educativo actual en la provincia de San Luis, a partir de estudiar las formas en que el gremialismo se construye y se vivencia por parte de los propios dirigentes, de lxs docentes y considerando además la visión desde los organismos gubernamentales provinciales del gremialismo docente en general y de las formas de acción concreta que implementan en particular. Todo lo cual permitiría explicar los motivos por los cuales se manifiesta por un lado la pobre situación salarial docente y, por otro lado, la inacción de este sector ante este contexto.

En esta etapa particular del estudio, se focaliza en la indagación de las formas organizativas gremiales de lxs trabajadores de la educación del nivel básico y medio, buscando aproximarse a los modos de participación y representatividad que habilitan los sindicatos y/o gremios en la lucha por la defensa de lxs trabajadorxs de la educación, entre otras cuestiones.

Este tema resulta de interés si se considera la situación actual por la que atraviesa la provincia de San Luis, donde durante largos años los procesos de democratización de las distintas instituciones se han visto cercenados permanentemente, siendo los establecimientos educativos uno de los objetivos de estas acciones; donde la justicia está hermanaada con el poder ejecutivo y las presentaciones judiciales se estrellan contra la impunidad de quienes detentan el poder; donde la protesta social además de ser criminalizada, se

¹ Universidad Nacional de San Luis, Argentina. romarfa@gmail.com

² Universidad Nacional de San Luis , Argentina. victoriarodgaz@yahoo.com.ar

encuentra diseminada y sin objetivos claros; donde los niveles de corrupción en los estamentos gubernamentales parecen haber anestesiado, mediante el acostumbramiento, el reclamo de justicia y equidad; en conclusión, en este contexto es impensable la formación de un intelectual y un educador ajeno a estas problemáticas.

Frente a este panorama surgieron algunas preguntas que enmarcaron en una primera etapa el problema de estudio y guiaron el proceso de indagación: ¿Cuál es la historia de creación de los gremios docentes y su vínculo con los conflictos docentes?, ¿Cómo se establecen los mecanismos de representación? ¿Cuál fue el nivel de protagonismo que asumieron durante los conflictos docentes las asociaciones gremiales? , entre otros interrogantes.

Entre los temas que se indagaron, cobra especial importancia el vínculo que las organizaciones de maestrxs establecieron tanto con el gobierno provincial como con el gobierno nacional y su posición desde el punto de vista jurídico que tienen (personería gremial, licencia gremial, institucionalización de los aportes de los afiliados, etc.). También se recabó información acerca de la relación que establecieron entre sí las organizaciones docentes, tanto durante los conflictos como en la actualidad. Esto resulta de interés si identificamos que las luchas en defensa del trabajador de la educación debería ser el tema prioritario en estas organizaciones de representación. Asimismo, en todas las entrevistas se trató de que historizaran los dos conflictos docentes más importantes de los últimos años y, en virtud de ello, se trabajó sobre los niveles de conciencia que asumieron lxs trabajadorxs de la educación y lo que esto condicionó en las toma de decisiones.

Como tema predominante, la indagación tanto de los niveles y formas de participación como de los mecanismos de representación que se instrumentan desde las organizaciones sindicales, habilitó la reflexión sobre la instrumentación de los medios para la defensa los derechos del sector educativo. Además, se trató de averiguar las áreas que en este momento los gremios han decidido priorizar, vinculado esto con las problemáticas que actualmente visualizan y la formas de canalizar las soluciones.

Entre dichas categorías se encuentran temas interesantes de trabajar en torno a poder vincular la organización del trabajo docente con las luchas gremiales puesto que, cuando las demandas en torno al trabajo docente y su organización no son satisfechas, se resiente notablemente la capacidad de

disfrute de la labor de lxs maestrxs. También se indagó sobre la configuración y reconfiguración de la organización del trabajo docente a partir de los conflictos ya mencionados desde el punto de vista de los sindicatos y, en torno a ello, en qué medida los mecanismos de representación gremial aportaron a la construcción de un espacio democrático de intercambio de saberes y experiencias. Por último, se intenta arribar a algunas conclusiones que permitan comprender el momento actual en el cual se encuentran las organizaciones gremiales, haciendo especial hincapié en la notoria desmovilización de los trabajadores de la educación.

Metodología de trabajo

En virtud de lo expuesto se hizo el contacto con todos los gremios de la provincia de San Luis, esto es con: La Asociación Sanluiseña de Docentes Estatales (ASDE), El Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP), Unión de Trabajadores de la Educación de San Luis (UTEP-SL), La Unión de Docentes Argentinos (UDA) y la Agremiación del Magisterio Provincial Puntano y Afines (AMPPYA). De todos los sindicatos se pudo entrevistar a lxs secretarixs gremiales. Con relación a AMPPYA, el momento de reorganización y crisis que está atravesando este espacio, produjo que los elementos recabados de la entrevista no fueran pertinentes para esta etapa del estudio. Dichas entrevistas tuvieron la características de ser semiestructuradas y se pusieron en juego temas como historia de creación del gremio, nivel de protagonismo en los conflictos educativos de los últimos 15 años, modo de participación de las bases en las decisiones del espacio gremial, estado de situación jurídica, vínculo que se establece con el gobierno provincial y el gobierno nacional, adhesión o pertenencia a determinado partido político, temas que se priorizan a la hora de defender los derechos de los trabajadores de la educación, forma de visualización de la práctica gremial por parte de los docentes, etc.

Perfil de las organizaciones docentes

En lo que respecta a la organización de los gremios y al nivel de pertenencia con otras asociaciones y/o federaciones sindicales, tenemos en primer lugar a la ASDE (Asociación Sanluiseña de Docentes Estatales), la cual pertenece a la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República

Argentina (CTERA), y dentro de ésta a la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA) de los Trabajadores cuyo Secretario Gremial es Hugo Yasky, en contraposición con la CTA a cargo de Pablo Micheli luego de la disputa electoral que mantuvieron en el año 2010.

ASDE surgió en el contexto de la lucha de 2003/2004 bajo la forma inicial de docentes autoconvocados. Con el paso del tiempo esta organización empezó a tener cada vez mayor simpatía con el gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) y posteriormente con el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2007), manteniendo esta postura hasta la actualidad. Este vínculo político partidario explicitado por la Secretaria General permite tener una vinculación muy firme con la Municipalidad de la Ciudad de San Luis, con la cual comparten la visión político-partidaria. De acuerdo a las expresiones de la Secretaria General, existen docentes que por esta adhesión a la CTERA y a la CTA de los Trabajadores no están en la conducción e incluso se han desafiado.

En la actualidad esta organización carece de licencia gremial por lo que los aproximadamente 1100 afiliadxs que la conforman no aportan la cuota gremial. La conducción del gremio es elegida mediante la presentación de listas y posterior voto de lxs afiliadxs. La duración de la Comisión Directiva es de 4 años y las demandas de los trabajadores de la educación se recaban desde los propios afiliadxs o por intermedio de los delegadxs por cada institución educativa. Cada delegadx es el que lleva información desde el gremio hacia la escuela y, a su vez, trae información de la escuela para ser discutida en la Comisión Directiva.

Al momento de tener que asumir una posición a partir de un conflicto determinado la forma de participación es mediante asambleas públicas. Una de las características más notorias de este espacio gremial es que en las mismas pueden participar docentes no sindicalizados, aunque los únicos con derecho a voto son lxs afiliadxs.

En cuanto a los temas que se están priorizando en este momento son: el pago del segundo cargo, una problemática salarial que surge desde el conflicto del 2010 y que sigue sin resolverse. También la reivindicación de la Asignación Universal por Hijo (AUH), puesto que desde el gremio se considera que esta iniciativa asegura el derecho a la educación y permite la asistencia a los sectores más vulnerados en los espacios educativos. Por último, un tema también prioritario lo constituye la formación político-sindical, la cual se lleva

a cabo mediante capacitaciones organizadas a nivel nacional.

En cuanto al nivel de posicionamiento del docente en tanto trabajador de la educación, desde ASDE se asegura que por un lado no existe un sentimiento de pertenencia en cuanto a lo colectivo y, por otro lado, se hace una diferenciación entre trabajador y profesional. Éste último punto involucra la dificultad por parte de los docentes de sentirse trabajadores y, además, de vincular la profesión con la vocación. Todo ello presenta diversas consecuencias vinculadas fundamentalmente tanto a la participación política como a la lucha por los derechos de los docentes, puesto que se ven obstaculizadas las acciones reivindicativas colectivas con otros sectores de trabajadores, con la consiguiente pérdida de fuerza que esto conlleva.

Otro de los gremios que se entrevistó fue **SADOP** (Sindicato Argentino de Docentes Privados); éste tiene la presidencia de la Federación Latinoamericana para la Educación y la Cultura (FLATEC), también pertenece a la CGT (Confederación General del Trabajo) Azopardo y a diversas cámaras patronales como CODERSAC, ASIET, entre otras.

Este sindicato comienza a cobrar mayor relevancia provincial en el contexto del conflicto del 2004, donde este gremio lleva a cabo las primeras elecciones de delegados, en primer lugar en las instituciones educativas confesionales y, posteriormente, en el resto de las escuelas laicas de gestión privada. En la actualidad cuenta con aproximadamente 1.300 docentes afiliados que pertenecen a alrededor de 70 instituciones que incluyen escuelas privadas confesionales, no confesionales, institutos, jardines maternos, escuelas autogestionadas, entre otros. A nivel nacional este gremio ya desde 1948 tiene la personería gremial y también en la provincia.

En cuanto a la organización y representatividad que establece este gremio, el papel del delegado es fundamental, puesto que son quienes recaban información sobre las problemáticas que tienen los docentes en las instituciones educativas. La elección de los delegados es por voto de sus compañeros en cada escuela y se les otorga un fuero sindical con el objeto de preservar el lugar de trabajo de cada uno de ellos, ya que en algunos casos el ser delegado ha sido causa de despido.

La particularidad de este sindicato es la existencia de diferentes tipos de patronal, por un lado coexisten tantas patronales como instituciones educativas privadas y, por otro lado, es ineludible también incluir los niveles

provinciales y nacionales en los espacios de gobierno que actúan en forma directa con mecanismos de regulación del trabajador de la educación. Por lo expuesto, desde este espacio se considera de vital importancia buscar acciones consensuadas con la totalidad de lxs trabajadores de los centros educativos privados, a pesar de las particularidades que pudiera tener cada docente.

En relación al vínculo que se establece entre SADOP y el gobierno provincial, el sindicato desde el 2014 envía una nota diaria al Gobernador Claudio Poggi, solicitando una audiencia para tratar diversos temas, aun no se tiene respuesta. Esta actitud denota la nula comunicación que existe entre el Gobierno provincial y el gremio. No sucede lo mismo con el municipio capitalino, puesto que al coincidir ambos con el modelo kirchnerista, en algunas ocasiones plantean acciones en conjunto.

Entre las problemáticas que se abordan desde este espacio gremial, las más notorias son las que dirigen a resolver cuestiones legales, como por ejemplo juicios de los docentes a sus patronales por incumplimiento de algunos de los derechos laborales. Otra cuestión a resaltar consiste en el reclamo salarial dirigido específicamente al gobierno de la provincia, que engloba la mayor demanda actual por parte de SADOP San Luis. Desde el punto de vista asistencial, este gremio también se ocupa de brindar ayuda económica para los problemas de salud de lxs trabajadores, puesto que la obra social no logra satisfacer todas las demandas.

En relación a como lxs docentes se posicionan como trabajadores de la educación, el Secretario General visualiza falencias, no existe conciencia de clase, ni visión de organización y se genera una diferencia entre el docente con más antigüedad que el de poca experiencia ya que el nivel de compromiso y participación es distinto, solo en los conflictos ambos se dan cuenta que se les están cercenando sus derechos laborales, salariales y recién ahí salen a luchar en forma conjunta.

Da cuenta también cual es la concepción que se tiene entre el profesional y el trabajador de la educación, poniendo en valor el término profesional de la educación por encima del trabajador ya que se supone que da más estatus social al docente, como también el hecho de trabajar en una escuela privada. Que en la realidad está igual de precarizado que otrxs docentes de la escuela pública.

Finalmente reflexionó que lo importante es que el docente este satisfecho con su labor, predispuesto en su lugar de trabajo y por lo tanto el alumno lo

recepta y lo percibe de manera positiva. Cuando un docente está en conflicto se evidencia en el débil vínculo que se establece con lxs estudiantes y con sus pares. Lxs docentes en la actualidad tiene muchas responsabilidades en la escuela y existe una falta de reconocimiento hacia su trabajo no solo por parte de lxs alumnx, sino de los padres y de las patronales privadas o públicas.

Por su parte **UTEP** es el único gremio autónomo desde el punto de vista partidario, puesto que se autodefine como independiente de cualquier filiación política-partidaria, a nivel nacional son miembros de la Confederación de Educadores Argentinos (CEA) y también forman parte de la Internacional de Educación.

Los comienzos de este gremio fue como la mayoría de las otras organizaciones de la educación de la provincia en el marco del conflicto del 2004, lxs docentes de la carpa blanca fueron el puntapié en el origen de esta organización. UTEP cuenta con 1200 afiliadxs y 120 cotizantes, al no tener cuota sindical que es el descuento por planilla, cada docente elige o no aportar. Tampoco obtienen licencia gremial porque el gobierno provincial no se las otorga.

En cuanto a la forma de participación colectiva es mediante asamblea, todxs tienen derecho a voz solo que la diferencia radica en que los afiliadxs que pagan la cuota (cotizantes) tienen el beneficio de votar.

En relación a los temas que se priorizan desde el gremio es la lucha por el pago del doble cargo, también el reconocimiento de las egresadas de la carrera educación inicial, ya que no había posibilidades de ser parte de la gestión de las escuelas negando así la posibilidad de ascender en su carrera laboral, lo cual actualmente se encuentra en vías de solución. Otra de las cuestiones que esta organización busca es mayor representatividad en ámbitos como la Junta de Clasificación y el Consejo de Educación, estamentos del Ministerio de Educación donde los lugares los ocupan mayoritariamente funcionarios del gobierno provincial, como así también entre los temas prioritarios se encuentra la definición de un Convenio Colectivo de Trabajo.

La visión que manifiesta el Secretario Gremial acerca de los niveles de conciencia que asumieron lxs docentes en tanto trabajadorxs de la educación durante los conflictos de los años 2004 y 2010, fue muy pobre, puesto que además de considerar que los mismos no estaban preparados para salir a las calles a luchar por sus derechos, algunxs docentes llegaron a sentirse culpables y hasta responsables de la situación que provocaba los paros, las marchas y la falta de clases de lxs alumnx.

Finalmente, el sindicato **UDA** tiene sus orígenes en la provincia de San Luis, como seccional, con el regreso de la democracia en el año 1983. Al ser una organización de alcance nacional, obtuvieron la licencia y personería gremial a nivel provincial sin mayores dificultades. Desde el punto de vista del vínculo que establecen con otras federaciones a nivel nacional, actualmente pertenecen a la CGT “Balcarce” (oficialista).

Este gremio se organiza mediante dos padrones, el primero consiste en lxs afiliadxs cotizantes (con aporte sindical) y, el segundo, está integrado por lxs adherentes, jubiladxs, entre otros, todos ellxs tienen derecho a voto. La forma de participación y representación para la comisión directiva es mediante elección directa y el período tiene una duración de cuatro años.

La forma de canalizar los reclamos por parte de lxs docentes es mediante lxs delegadxs que tienen en las instituciones educativas. A este gremio pertenecen alrededor de 1700 docentes en toda la provincia, al tener el número más alto de afiliadxs de todos los gremios, ocupan espacios de representación en la Junta de Clasificación y el Consejo de Educación.

En relación a los vínculos que UDA establece con el gobierno provincial, si bien no confluyen partidariamente, existen vínculos que permiten en algunos casos hacer las presentaciones gremiales al gobierno provincial y que éstas sean atendidas. En lo que respecta al nivel

nacional, existe un explícito apoyo al proyecto kirchnerista, participando a nivel nacional en las mesas de negociación salarial.

En cuanto a los temas que UDA están priorizando en la actualidad, se encuentra la organización de horaria y remuneración al personal jerárquico, la calidad educativa en relación a los perfeccionamientos que deben realizar lxs docentes, la carga horaria de los preceptores que no está delimitada, y demás temas que el Estatuto Docente de la provincia no define. Vinculado con esto se encuentra además la falta de estabilidad laboral de lxs docentes de los Institutos de Formación Docente Continua (IFDC).

En lo que se refiere al tipo de relación con el resto de las organizaciones gremiales, es prácticamente nula puesto que incluso durante los mayores conflictos docentes por los que atravesó la provincia los gremios en numerosas ocasiones actuaron independientemente e incluso en forma opuesta.

En relación a cómo se visualizan lxs docentes en tanto trabajadorxs de la educación, el Secretario General expresa que hay una falta de profesionalismo

muy notoria en lxs maestrxs, puesto que su campo laboral es abordado por otras profesiones no vinculadas con los aspectos pedagógicos propios del ámbito educativo, lo cual también denota el desconocimiento total de muchos derechos y obligaciones.

Algunas conclusiones

De todos los gremios con los que se trabajó se advierte que sólo uno de ellos es independiente a un partido o tendencia política determinada. Las particularidades políticas y partidarias del país en la actualidad habilitan a repensar los objetivos del sindicalismo en general y de lxs docentes en particular, en virtud del estrecho vínculo que establecen algunos gremios con los gobiernos de turno. En esta dirección una de las características más importantes de la lucha docente es que el empleador se identifica con el Estado, por lo cual los reclamos, a diferencia del sector privado no educativo, se ven influenciados por cuestiones políticas en el mejor de los casos y partidarias en el peor.

De la indagación llevada a cabo se desprende la profunda desconexión entre los gremios docentes de la provincia de San Luis en cuanto a los temas a priorizar, capacidad de aunar fuerzas en pos de llevar adelante propuestas comunes, posibilidad de negociar en paritarias con el gobierno provincial en forma conjunta, plantear las problemáticas en relación a los niveles de representación tanto en el Consejo de Educación (de los 15 integrantes sólo uno cumple la función de representante gremial, 8 de ellos pertenecen al gobierno provincial) como en las Juntas de Clasificación. Esta última se encarga del registro y fiscalización de títulos también de proyectos y concursos jerárquicos del sistema educativo, donde hay sólo miembros docentes no gremiales, por ende nada indica que trasladan las voces de las bases.

Resultado en parte de todo esto, es que el vínculo y la forma de negociación que se establece con el gobierno provincial en la actualidad son prácticamente nulas. Especialmente cobra relevancia en este estudio la coyuntura por la que atraviesan lxs docentes y las asociaciones gremiales en San Luis, donde desde el 2013 mediante un decreto del gobierno provincial se decide unilateralmente el aumento del salario anual, con un porcentaje para algunos años por debajo de la inflación real medida pronosticada por la mayoría de las consultoras que analizan este índice. No es un dato menor que esta Provincia se encuentra en penúltimo lugar en cuanto a inversión educativa por alumno

y en muchos casos última en los sueldos docentes comparándola con el resto de las 22 provincias del país (por ejemplo es la provincia que peor paga en las horas cátedras mayores a 30).

Frente a esta situacionalidad compleja y particular en la Provincia de San Luis, es relevante la visión que tienen los gremios con relación al posicionamiento que tienen lxs docentes en tanto trabajadores de la educación, en donde la falta de profesionalismo, la ausencia de un sentimiento de pertenencia en cuanto a lo colectivo, los pocos niveles de compromiso y participación política, el sentimiento de culpa frente a los conflictos docentes y el no dictado de clases, la difusa definición y habilitación del campo laboral docente, entre cuestiones; permite pensar al docente alejado de un posicionamiento en tanto trabajador con las consecuencias políticas y gremiales que esta visión involucra.

Si bien este trabajo no se agota aquí, es importante considerar que las expresiones de lxs Secretarixs Gremiales de la provincia de San Luis entrevistadxs evidencian ciertos niveles de fragilidad, tanto en las formas y posibilidades de llevar adelante los reclamos y la defensa de los derechos de lxs docentes, como así también en la incapacidad de sumar y concentrar esfuerzos desde las distintas organizaciones gremiales, principalmente sobre las temáticas que se deberían priorizar en el corto y mediano plazo, en lo que respecta a la satisfacción de las necesidades de lxs trabajadores de la educación. Si bien esta coyuntura no se visualiza demasiado alentadora, pensamos que en etapas posteriores de este trabajo, permitiría comprender a partir de las voces de los propios docentes, los mecanismos por los cuales poder canalizar de un modo más unificado las demandas por los derechos laborales que aún esperan ser debatidos, redefinidos y reclamados.

Bibliografía

- Andrade Olivera, D. (2008). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. Políticas educativas y trabajo docente. Recuperado en <http://www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/PENS-EDU/PENS-EDU-1-ANDRADE.pdf>
- Batallan, G. (2004). El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia. Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar. *Cuadernos de Antropología Social* N° 19, pp. 63-81.
- Iglesias, R. (2011). Rebelión en San Luis. *Cuadernos Rebeldes, voces*

múltiples y diversas, 1(1) y 2(2). San Luis.

Martínez, D. (2007) *Salud y Trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*. Recuperado en <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/martinez-ag07.pdf>

Pose, S., Vázquez, S., Martínez, D. (2000). Reforma Educativa Neoliberal y Trabajo Docente. En *Cuadernos del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte*. CTERA.

Estatuto Docente de la Provincia de San Luis. (2006). Recuperado en <http://www.sanluis.edu.ar/educacionWeb/Contenido/Pagina/File/Estatuto%20Docente%2026-02-2010.pdf>

Condiciones de trabajo docente en la provincia de Misiones (2003-2014)

Sandra Cubilla¹ y Exequiel Ferreyra²

Resumen

En este trabajo nos proponemos realizar una aproximación a las condiciones de trabajo de los docentes de la provincia de Misiones. En este sentido, haremos la necesaria vinculación con la actividad gremial docente en la provincia. El período bajo estudio comprende los años que van desde el 2003 hasta el 2010, ya que consideramos pertinente observar si la relativa recomposición económica post crisis del 2001 redundó en el mejoramiento de las condiciones de trabajo docente. En este sentido, y pese a que las condiciones de trabajo de esta fracción de la clase obrera son un problema constante, no se disponen de trabajos recientes que refieran puntualmente a dicho tema en la provincia. Para realizar esta caracterización, analizaremos las noticias publicadas por el diario provincial *El territorio* durante el período, donde analizaremos las luchas gremiales y las reivindicaciones docentes durante la etapa. También indagaremos la normativa que regula el trabajo de este sector de la clase obrera. Este primer recorrido nos permite observar una serie de temáticas principales: el estatuto docente, el salario, la infraestructura y la violencia escolar. A su vez, observamos una preeminencia de los reclamos salariales, por parte de los gremios, por sobre otras reivindicaciones. La cuestión de las condiciones edilicias y el Estatuto también forman parte de las prioridades del sector pero su tratamiento recién se muestra con fuerza durante los últimos cuatro años. Por el contrario, el problema de la violencia escolar, hecho

¹ Universidad Nacional de Misiones, Argentina. sandra.c.ryr@gmail.com

² Universidad Nacional de Misiones, Argentina. exequielryr@gmail.com

que tiene correlato fundamental en el desempeño docente, no ha sido tema de discusión de ninguno de los sindicatos de la provincia.

Introducción

Este trabajo constituye una aproximación a las condiciones de trabajo de los docentes de la provincia de Misiones. La pertinencia del periodo bajo estudio se funda en la necesidad de observar si la relativa recomposición económica después de la crisis del 2001 redundó en el mejoramiento de las condiciones de trabajo docente en la provincia. En este sentido, se hace necesaria la vinculación con la actividad gremial del sector, comprendiendo a los gremios como asociaciones económico/corporativas que tienen como objetivo principal mejorar las condiciones de venta de la fuerza de trabajo.

Pese a que las condiciones de trabajo de esta fracción de la clase obrera constituyen una problemática recurrente, no se disponen de trabajos recientes que refieran puntualmente a dicho tema en la provincia desde una perspectiva histórica. La presente ponencia, entonces, intenta dar respuesta al interrogante “¿qué implica ser un educador hoy en Misiones?” teniendo en cuenta, por un lado, la evolución de las condiciones de trabajo de los docentes misioneros durante los últimos años y, por el otro, la respuesta de los gremios de la provincia frente a ese proceso.

El trabajo docente en Misiones: salario, infraestructura escolar, violencia y estatuto docente

En la provincia de Misiones la cuestión del salario docente, al igual que en el resto del país, es una constante en la escena pública y en la agenda de los sindicatos. La crisis del 2001, durante la gobernación de Carlos Rovira (1999-2003), trajo consigo el cese de las líneas de financiamiento de la Nación y ello constituyó un retroceso muy profundo del nivel de movilidad social docente; la instauración de la “Carpa de la dignidad”, los paros y medidas de fuerza por tiempo indeterminado durante estos años son indicios de la pauperización creciente y progresiva de este sector de la clase obrera. A partir de 2003, con la relativa recomposición económica, comienza la discusión y la posterior sanción de la Ley de Financiamiento Educativo 26.075. Ésta se constituye, junto con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206, como parte de la mentada transformación educativa de la última década. La

ley de financiamiento se propuso, en un lapso de cuatro años, un incremento de la inversión en educación del 4 al 6% del PBI, afrontados en un 60% por las provincias y un 40% por Nación.

El hecho de que la mayor parte del financiamiento destinado a educación corre por cuenta de las jurisdicciones trae aparejadas importantes diferencias salariales entre provincias y la extrema precarización de los docentes iniciales, suplentes e interinos. Aquí encuentra justificación el artículo 9 de esta ley que establece la creación del Programa Nacional de Compensación Salarial Docente, cuyo objetivo principal es compensar la desigualdad del salario inicial docente de aquellas provincias cuya inversión no resulte suficiente para superar las diferencias entre las jurisdicciones. En este marco, el salario de los docentes de la provincia de Misiones durante el periodo bajo estudio se mantiene, invariablemente, como uno de los más bajos del país. Según un informe del CIPPEC³ (*El Territorio*, 12/11/2008), en el 2002 el salario de un docente misionero era el más bajo de todo el país; en el 2006 estaba solo por sobre La Rioja y en 2008 seguía en segundo lugar solamente superado por Formosa. A finales del 2014, Misiones se ubicaba en el ranking nacional como la cuarta provincia con salario docente más bajo de Argentina, por sobre Formosa, Catamarca y Santiago del Estero.

Bajo este cuadro de situación, toda la etapa esta signada por conflictos constantes que se agravan progresivamente. La composición del salario docente contiene una disparidad tan marcada que redundo en diferencias muy sustanciales entre docentes con mayor antigüedad y los recién iniciados, y también entre los diferentes cargos; en efecto, aquel docente cuyo salario constituye el piso de la pirámide salarial no llega a cubrir el costo de la mitad del valor de la canasta básica. Los aumentos no tienen un impacto real porque, por un lado, se aumenta un porcentaje mínimo en torno al salario básico y un gran porcentaje en virtud de adicionales no remunerativos (los cuales están afectados a la antigüedad de los docentes); por otro lado, se mantiene la disparidad salarial que se comentaba anteriormente, a pesar de estos aumentos.

Hay que tener en cuenta también que dichos aumentos se realizan por etapas y, en gran medida, en forma de sumas no remunerativas ni bonificables; además, los adicionales se pagan con importantes retrasos, y aquellos

³ Los datos corresponden al salario bruto de un docente de jornada simple del nivel primario con 10 años de antigüedad, sin aportes de Nación.

docentes que realizan suplencias pueden pasar hasta un año sin cobrar haberes correspondientes. Por ejemplo, en noviembre de 2008 más de mil docentes suplentes e interinos seguían sin percibir sueldos desde marzo (El territorio, 8/11/2008). Según un informe del Cippec (*El territorio*, 1/03/2015), si bien entre 2003 y 2014 el salario docente se recuperó un 61,5 por ciento en términos reales, a partir de 2008, empero, los aumentos lograron apenas empatar la inflación. No obstante, es preciso contextualizar este dato en el marco de la baja salarial del conjunto de los trabajadores durante el periodo. Nicolás Villanova (2014) apunta a este respecto que el relanzamiento del ciclo económico a partir del año 2003 tuvo como base el piso salarial más bajo de los últimos 70 años de historia. Dicho en otros términos, la recomposición le debe parte de su auge a la última devaluación y la baja salarial.

La infraestructura escolar es otro de los factores que condiciona de forma directa el trabajo de los docentes. Según datos oficiales, en el periodo 2003-2006 se crearon 100 nuevos centros educativos, con una frecuencia de un edificio construido por semana (Passalacqua en *El Territorio*, 19/12/2005). Durante los años 2007 a 2014 se sumaron 80 nuevas sedes escolares a lo largo de la provincia. Para evaluar el impacto de estos números, es necesario tener en cuenta que, con la sanción de la LEN en el año 2006, se produce la eliminación del Polimodal y el retorno al sistema compuesto por la primaria de siete años y al secundario de cinco, la obligatoriedad tanto de éste último como de la sala de nivel inicial de cinco años de edad y la universalización de la sala de 4 años. La creación de nuevos establecimientos educativos, en este sentido, no redundaría necesariamente en el mejoramiento de las condiciones de trabajo docente en aquellas ciudades signadas por el hacinamiento áulico. Si tenemos en cuenta que hasta la sanción de la Ley 26.206 muchas escuelas de la provincia no contaban con EGB 3, las modificaciones introducidas por ella devienen en un doble efecto: por una parte, aquellas escuelas primarias que poseían EGB 3, se descomprimen al liberarse de dos años (8vo y 9no) y esto tiene su posterior correspondencia en la elevación de matrícula en los secundarios; por otro lado, aquellas que no contaban con EGB 3, deben sumar el 7mo grado obligatoriamente, lo cual también resulta en incremento de matrícula. De esta manera y al igual que la cuestión salarial, los problemas edilicios se manifestaron continuamente en la agenda sindical y en los medios de comunicación durante la etapa.

Tomando como fuente las notas del periódico *El Territorio*, se observa que durante el periodo que va desde el 2005 al 2010, el 25% de las mismas refieren a establecimientos que requerían en forma urgente edificios nuevos, refacciones generales, instalaciones de agua potable y electricidad adecuadas, ampliaciones, etc. Más grave era la situación de las llamadas escuelas “rancho” o “quincho”, repartidas a lo largo del territorio provincial. Los municipios que presentaban mayores problemas en materia de infraestructura escolar eran Posadas, Oberá, Montecarlo, Eldorado y Puerto Iguazú, es decir, las ciudades con mayor densidad poblacional de la provincia. Otro factor común por estos años en Misiones remitía a los casos en que, directamente, no se contaba con ningún tipo de edificio y las instituciones se refugiaban en otros espacios.

Los últimos años observados en este trabajo (2009-2014) se caracterizan por cuestiones más precisas; en efecto, los problemas que atañen a las condiciones materiales del sistema educativo en la provincia no se limitan, solamente, al estado general de sus edificios. La superpoblación de las aulas, la falta de mobiliario (en muchas escuelas se comparte una misma mesa hasta entre cuatro alumnos), ausencia de ventiladores, insuficiencia de libros, limpieza diaria (personal de servicio), falta de agua, luz y todo elemento indispensable para trabajar normalmente, constituyen la cotidianeidad escolar. Además, hoy por hoy no solamente siguen existiendo las escuelas rancho, sobre todo en las localidades del interior (San Pedro, El Soberbio, San Ignacio) sino que persisten instituciones que alquilan edificios, establecimientos compartidos a contra turno, carencia de personal de limpieza fijo, falta de lugar adecuado para realizar actividades físicas y deportivas, etc. A estos escenarios sumidos en la precariedad se suman los no pocos casos de vandalismo que destrozan y vacían los locales escolares, como así también los estragos que sufren muchas estructuras cada vez que los azota un fenómeno temporal. En cuanto a los edificios en construcción, muchas veces las obras se paralizan por falta de pagos a los obreros de la construcción. Otras situaciones frecuentes son aquellas en que los edificios recién construidos presentan serias fallas. De ese modo, los problemas de infraestructura dan lugar a condiciones de desempeño laboral que afectan directamente la función social de los docentes.

Un tercer factor importante y casi no tenido en cuenta es el tema de la violencia en las escuelas. En la provincia de Misiones, esta problemática ha tenido un ritmo constante de supremacía en los medios de comunicación.

Vinculado a ello, por ejemplo, en 2005 se otorgaron a los docentes más de 28.487 licencias médicas; el 54% de estas licencias tenía origen psiquiátrico (*El territorio* 15/05/2006). Para el 2007, las licencias de origen psicológico (larga duración) aumentaron a un 60% (*El territorio*, 5/08/2007). Desde mediados del 2008 y durante todo el 2009 y 2010, la violencia en las escuelas ha predominado como tema central en lo que concierne al sistema educativo, en casi todas las localidades misioneras más importantes. Por estos mismos años se crea el Observatorio Provincial de Violencia en las Escuelas, el cual se valdrá de encuestas a alumnos y docentes sobre este problema, cuyos resultados ahondarán en la cuestión de la autoridad del maestro en el aula. A partir de la Ley 26.892 –“Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad en las instituciones educativas”– sancionada en septiembre del año 2013, la violencia se convierte en eje de trabajo en las escuelas, la cual es tratada en todas las materias; se impulsan proyectos para mejorar la convivencia en las escuelas, entre ellos, reformas en los códigos de convivencia, talleres de “prevención”, congresos, etc. No obstante, ante la falta de herramientas concretas para actuar, los establecimientos deben afrontar la violencia con los recursos con que cuentan. Tal es el caso, por ejemplo, de la Escuela Normal Superior N° 2 de la localidad de Montecarlo, que en 2013 implementó la utilización de mochilas transparentes por parte de los alumnos a fin de prevenir el traslado de armas al establecimiento. La violencia escolar es un fenómeno que tiende a destruir las relaciones que se tejen en el ámbito escolar. De allí que su avance vaya en detrimento de la enseñanza y en la degradación de las condiciones en que se desempeñan los docentes como trabajadores de la educación.

Por último, sin duda un elemento indispensable a tener en cuenta a la hora de revisar las condiciones de trabajo en las escuelas es el Estatuto docente, pues se trata de la principal normativa jurídica que regula su actividad. El estatuto docente vigente en la provincia de Misiones (Ley 174/63) fue sancionado en 1963 y, desde entonces, fue modificado por vías indirectas a través de decretos y leyes que inhabilitaban artículos o incorporaban otros. Desde su sanción hasta la actualidad, el Estatuto docente computa, según la actualización publicada por el CGE Provincial, un total de 40 modificaciones y 5 incorporaciones de artículos a través de Leyes y decretos; la grilla de puntos Índices, el acceso a la carrera docente, la promoción de cargos y el régimen

jubilatorio son las variables más afectadas por estas modificaciones, siendo esta última la que más cambios sufrió (Art. 50 de la Ley 174/63). Inicialmente comprendía jubilación con 25 años de servicio y el 82 % móvil sin límites de edad; fue modificado por la Ley 2576, y ésta derogada posteriormente por la Ley 2521, la cual a través de su Art. 2 pone en vigencia el Decreto 67/63, vigente actualmente.

Durante la etapa analizada, encontramos el proyecto impulsado por el sindicato oficialista UDPM/ ADOMIS hacia el segundo semestre del 2007. El rotundo rechazo por parte de la docencia en general a dicha iniciativa respondió a que fue un intento por derogar la Ley 4224 que establece los límites para titularización de docentes. Esta ley, tal como lo indica el artículo 6, inciso e del Estatuto, determina los requisitos para la titularización de los educadores. Con su derogación, se buscaba volver a la potestad de la Ley 3742 que otorgaba la facultad al Consejo General de Educación de fijar criterios de excepcionalidad para designar nuevos cargos sin concursar. Más adelante, en 2011 se vuelve a un intento de reforma estructural del estatuto, proceso que fue intervenido por múltiples medidas de fuerza por parte de la docencia en general.

La cuestión de los puntos índices es una de las incorporaciones clave para comprender el proyecto de modificación que comenzó a perfilar el Frente Renovador en la provincia a partir de agosto del 2014. En efecto, el presidente de la cámara de diputados Carlos Eduardo Rovira avaló el pedido de la UDPM a través del decreto n° 380/14, el cual declara la necesidad de analizar y actualizar el estatuto. La propuesta de reforma avanza en un ajuste sobre el salario docente y habilita un mayor control sobre la actividad sindical dada la exigencia de certificados de moralidad cada 5 años para poder desempeñarse frente al aula. Puntualmente, las modificaciones se basan en:

1. La eliminación del artículo 6, inciso b, que establece el derecho a una remuneración y jubilación justa, cuyos índices deben ser actualizados anualmente de acuerdo con el costo de vida. El artículo 34 de la reforma determina que esa actualización será sólo facultad del Poder Legislativo y del Poder Ejecutivo, sin precisar períodos o plazos. Además, la modificación de la grilla de puntos índices que se menciona en el artículo 35 de la reforma implica la aplicación gradual, por semestre, con un aumento al básico menor que dichos puntos.

2. El artículo 243 recorta el haber jubilatorio al consignar que el docente “tiene derecho al beneficio jubilatorio con el 82 % móvil de su haber remunerativo básico”. Por lo que la limitación al básico significa una pérdida importante del valor de la jubilación.

3. En el artículo 17 se agrega como exigencia para mantener el cargo acreditar estado psicofísico y condiciones morales cada cinco años.

4. Desaparece el artículo 78 del Estatuto que dictamina “el desplazamiento de los que ocupan cargo sin título docente”.

Hasta aquí observamos una serie de problemáticas centrales que enfrentan los docentes de la provincia. Cabe preguntarse ahora por la respuesta de los gremios frente a ellas.

Sindicatos Docentes

Los conflictos entre el Estado y los gremios docentes son una constante que atravesó toda la etapa con distinto énfasis según la coyuntura. En este proceso, los gremios desarrollaron diferentes alianzas, protagonizaron numerosos conflictos con la toma de medidas de acción directa y con ello la interrupción del dictado normal de las clases, como así también múltiples intervenciones mediáticas que complejizaron la situación.

UDPM: dos momentos para considerar

La Unión de Docentes de la Provincia de Misiones (UDPM) surge el 28 de marzo de 1970 conformándose como una de las entidades base de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Durante los últimos años, su presencia sindical en la provincia conoció dos momentos. El primero abarca el periodo que va del 2000 al 2003. Cuando la crisis del 2001 acentuó el deterioro salarial docente, con el cese de suplencias (1999) y la aplicación del Impuesto Extraordinario Transitorio de Emergencia (IETE), la UDPM encabezó la dirección del movimiento docente en búsqueda de lograr una recomposición salarial. Otra de las mediadas estatales que desencadenó conflictos entre los gremios y el Estado fue el Pacto Educativo II⁴, aunque no tuvo mayor tratativa por parte de la UDPM debido a

⁴ Medida impulsada en el año 2000 por el Ministro de Educación y Cultura Juan Llach. El principal propósito era constituir un fondo de 7420 millones de pesos en un plazo de siete años, a fin de aplicarlos al área educativa. Esto suponía una inversión de 1060 millones de pesos anuales,

que tanto los gremios como el Gobierno Provincial se mostraron contrarios a la propuesta. En esta primera etapa, la UDPM, además de desarrollar medidas de fuerza por la recomposición salarial, también se interesó por las políticas educativas respecto a la aplicación del polimodal, solicitando la detención de la aplicación de la Ley Federal por el alto nivel de improvisación debido a que muchas escuelas quedaban sin la habilitación de la sección, además de la falta de perfeccionamiento docente para los diseños curriculares en referencia a la EGB. Durante el 2001, la intersindical desarrolla alianzas con empleados estatales de los gremios de UPCN y ATE, por la aplicación de la Ley de Déficit Cero aprobada en la provincia el 27 de julio de ese año y llevando a la aplicación del IETE a todos aquellos cuyo salario superaban los \$620. A la alianza obrera se le suman en agosto los obreros rurales de la yerba, siendo la más fuerte que tuvo el movimiento obrero provincial en esta época⁵. Se declaró emergencia educativa a fin de encausar como ilegal la protesta y a mediados de agosto el gobierno provincial recibe el apoyo del obispado de Posadas que se incorpora como mediador entre los huelguistas y el Estado, aunque no tuvo mayores resultados en la resolución del conflicto.

En los años subsiguientes al 2001, el movimiento docente entra en estado de reflujo y la UDPM inicia su articulación al segundo periodo (2003-2014), caracterizado por su juntura con las políticas de Estado. Durante el 2002 los reclamos sindicales en búsqueda de la recomposición salarial giran en torno al pago de haberes adeudados y la regularización de los sueldos como así también la vigencia del Fonid⁶, a pesar de la no derogación del IETE (siendo la única manifestación por su derogación el 3 de octubre, con un 90% de adhesión). El reclamo salarial durante el 2003 siguió presente pero con menos protagonismo de UDPM. Durante este año se derogó el IETE y el Estado provincial inició la devolución de los descuentos. En el congreso provincial que UDPM realizó ese año prometió garantizar los 180 días de clase y asumió su coincidencia con los planteos de Filmus sobre la política sindical para los gremios. Pese a que esta primera etapa no corresponde al

suma que se compondría, en parte, con el Fondo de Incentivo Docente al que se adicionarían 400 millones aportados por el ministerio nacional.

⁵ La alianza obrera del 2001 se manifestó con mayor fuerza durante “El tractorazo”, protagonizado por los obreros yerbateros con el nacimiento del Inym (Instituto Nacional de la Yerba Mate)

⁶ Fondo Nacional de Incentivo Docente (Ley 25. 053)

periodo que se propone caracterizar este documento, es importante rescatar estos datos por dos razones: primero, porque toda la acción sindical posterior tiene vinculación directa con las acciones de este gremio y, en segundo lugar, permite explicar por qué hasta la actualidad UDPM y su dirección ADOMIS tiene tanta presencia entre el movimiento docente.

Fracciones y rupturas: COBA y el Frente Gremial Docente

A principios del 2005 la UDPM impulsa la campaña por la aplicación de la Ley de Financiamiento Educativo junto a CTERA, iniciándose una lucha interna en su seno. Uno de los gremios que disputa a Agrupación Docente de Misiones (ADOMIS) la conducción de la intersindical UDPM fue Compromiso con las Bases (COBA). Durante 2007 sus delegados denuncian la convivencia de la UDPM con la Patronal y las diferencias entre los gremios se profundiza aún más cuando ADOMIS presenta el proyecto que proponía derogar la Ley 4224 que establece los límites para titularización de docentes. Esta ley, tal como lo indica el artículo 6, inciso e del Estatuto, determina los requisitos para la titularización de los educadores. Con su derogación, se buscaba volver a la potestad de la Ley 3742 que otorgaba la facultad al Consejo General de Educación de fijar criterios de excepcionalidad para designar nuevos cargos sin concursar. Este proyecto fue recibido con un rotundo rechazo por los sindicatos internos de la UDPM, principalmente por COBA. Durante el 2009, el conflicto salarial se vio acompañado de reclamos por mejoras edilicias. En el congreso de UDPM de ese año se ratificó el piso de negociación salarial y la modificación del Estatuto. En agosto, los gremios discutieron la aplicación de la Ley de Educación Nacional y COBA se opone al nuevo proyecto educativo. A finales de ese año, se crea un espacio común de militancia docente que llevó a constituir en 2010, dentro de la Intersindical, el Frente Gremial de la Unidad Docentes (FGUD), integrado por Compromiso con las Bases (COBA), Línea de Pensamiento Alfredo Bravo, Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP), Unión de Docentes Argentinos (UDA) y Unión Docente Nueva Argentina de Misiones (UDNAM). El frente se trazó como objetivo fortalecer la lucha docente en defensa de sus intereses económicos y del Estatuto, en consecuencia, otro de los objetivos fue disputar la Secretaría General de la UDPM. Las alianzas docentes durante este año se hicieron patentes con el sector no docente y el personal de servicio y, desde entonces hasta la actualidad, esta alianza se profundizó siendo una constante todos los años.

Surgimiento del MPL

En el 2011 y en el marco de una fuerte movilización sindical docente a raíz de un acuerdo salarial entre la fracción mayoritaria de la Intersindical docente y el Gobierno Provincial, se inician las fracturas internas dentro de COBA, en un conflicto que se extendió desde mayo a julio de ese año. Las delegaciones de COBA de Puerto Rico, Montecarlo, Eldorado, Wanda, Irigoyen, y Jardín América funcionaron, en un primer momento, como docentes autoconvocados “por la dignidad” y posteriormente se conformó la comisión directiva provisoria del Movimiento Pedagógico de Liberación “Paulo Freire” (MPL), cuando se funda como sindicato en 2012. Este nuevo gremio docente se desarrolló por fuera de la UDPM, en oposición a ésta, incorporándose a Frente Nacional Docente de la CTA, junto con otros trece gremios de todo el país.

El Frente Gremial Docente siguió desarrollando actividad sindical, muchas veces relacionado con el MPL, al ser ambos los gremios opositores con mayor capacidad de movilización en la provincia.

Desde su surgimiento hasta la actualidad, el Movimiento Pedagógico de Liberación se ganó el calificativo de “ala dura de la docencia misionera”, debido al desarrollo de medidas de fuerza con altos niveles de combatividad. Sus reivindicaciones más importantes serán las económicas, pero con la iniciativa de realizar un cambio estructural en el salario de los docentes de modo que los aumentos tengan un impacto real en sus bolsillos; la recomposición de la pirámide salarial, zonificación de todos los docentes, modificación de los puntos índices, jubilación con 25 años de servicio y 82% móvil, convenio colectivo de trabajo, Ley de Porteros, conforman las medidas que el MPL lleva a delante como prioridades del sector, además de impulsar una renovación estructural del sistema educativo con la promulgación de una nueva Ley Provincial de Educación. El 2013 y el 2014 fueron los años en que el gremio desarrolló medidas de fuerza con mayor periodicidad y con altos niveles de adhesión; cabe mencionar que la zona de la provincia en que este gremio tiene mayor representatividad es el norte, puntualmente Montecarlo y su principal aliado es el Sindicato de Tareferos. Los reclamos por mejoras edilicias fueron retomados por este gremio pues, si bien en años anteriores formaron parte de la agenda de los sindicatos, durante el 2008 y 2009 no tuvieron mayo tratativa.

En el marco de la discusión sobre el proyecto de Ley de Educación

Provincial impulsado por el diputado Eduardo Rovira (2011), el MPL sostuvo la construcción de un Anteproyecto de Ley de Educación Provincial. El anteproyecto se construiría a partir de discusiones entre trabajadores de la educación y demás fracciones de clase obrera. El periódico provincial *Primera Edición* publicó una serie de ítems que organizarían la discusión del proyecto de ley entre docentes y demás trabajadores (*Primera Edición*, 28-04-2012), aunque cabe aclarar que hasta el día de hoy el anteproyecto no fue presentado. Según la fuente el proyecto privilegia, además de cuestiones organizativas, la cuestión salarial; hace hincapié en una nueva estructura educativa que establece al CGE como ente regulador del Ministerio de Educación de la provincia. En cada departamento funcionarían consejos escolares departamentales como órganos de conducción del sistema educativo; también establece la creación de un consejo superior como entidad rectora, integrado por un representante de estudiantes, un representante gremial docente, un representante docente de institutos de formación docente, un representante docente de Institutos Técnicos Profesionales y un representante de los rectores. El anteproyecto sostiene que el sistema educativo debe ser evaluado en su totalidad teniendo en cuenta indicadores como: estrategias pedagógicas, funcionamiento de la institución escolar, condiciones salariales y edilicias, presupuesto educativo, formación y capacitación docente, innovaciones educativas y estructura del sistema.

Otro de los proyectos que impulsa el gremio docente es la sanción de una Ley para Porteros. En la provincia, el personal de servicio depende de los municipios y de la cooperativa escolar, por lo que la propuesta del MPL es que los porteros pasen a formar parte de la planta de empleados del CGE y, en consecuencia, a depender del Estado.

Lo intentos de modificación del estatuto docente, pese a estar presentes durante la mayor parte del periodo bajo estudio, vuelven a manifestarse con fuerza en el 2014. Las respuestas al decreto de modificación citado antes se hicieron sentir con fuerza desde octubre de ese año. A través de un paro de 48hs decretado por la CTA, los sindicatos opositores marcharon en Posadas exigiendo mejoras salariales y la no modificación del estatuto docente. Las fuerzas que traccionaron esta marcha fueron el MPL, FG (UDNAM, Alfredo bravo, COBA). Entre los gremios se establecieron dos posturas diferenciadas: por un lado, el Frente Gremial que sostiene la no modificación de estatuto,

mientras el MPL no descarta la modificación del Estatuto anteponiendo a éste la creación de un Convenio Colectivo de trabajo (la derogación del estatuto, y la creación de una nueva herramienta legal que permita negociar las condiciones de empleo de los docentes con el Estado), resaltando siempre la participación colectiva.

La izquierda trotskista en la provincia: Tribuna Docente

El gremio docente que forma parte del Partido Obrero a nivel nacional, Tribuna Docente, tiene representación en la provincia desde la década de los '80. Durante los primeros años, su participación en el sindicalismo docente tuvo gran impulso y su intervención más directa durante el gobierno radical fue en el primer Congreso Pedagógico de la provincia donde el gremio denuncia el avance de la Iglesia Católica en las políticas educativas y en la realización de dicho congreso. Durante el periodo que aborda este trabajo se observa que muchos de los grandes procesos de movilización docente en la provincia estuvieron acompañados por Tribuna Docente, aunque no participaron activamente en la definición del conflicto. Aún así, conflictos muy puntuales como el del año 2009 y el pedido masivo de la docencia misionera por la elevación del salario básico a \$900 mostró una participación clave de Tribuna; fue una de sus dirigentes, Ramona Romero, quien inició las movilizaciones con estos reclamos a la que se plegaron todos los demás gremios. No obstante, también la dirección posterior de estas medidas fue asumida por los otros sindicatos, relegando nuevamente el papel de Tribuna en la dirección del movimiento docente.

Pese a que Tribuna Docente forma parte del único partido que se diferencia programáticamente de todos los demás gremios opositores, en tanto plantean que las soluciones a los problemas de la clase obrera no se superan dentro del marco de la sociedad capitalista, sus intervenciones como sindicato son más bien declarativas, pues, es un gremio marginal en la provincia. De allí que las medidas de acción directa las realizan junto a otros gremios con mayor capacidad de movilización.

Conclusiones

Este primer recorrido y observación general de la situación docente en la provincia, permite plantear una serie de puntos de partida para futuras discusiones

en torno al tema. Como vimos, una serie de temáticas vinculadas a la labor docente se destacan en la provincia: el estatuto, el salario, la infraestructura escolar y la violencia. En cuanto a la respuesta gremial frente a esos temas, es clara la preeminencia de los reclamos salariales por sobre otras reivindicaciones; la cuestión de las condiciones edilicias de los locales escolares y el Estatuto docente también forman parte de las prioridades del sector pero su tratamiento recién se muestra con fuerza durante los últimos cuatro años del periodo observado. A pesar de que durante los años previos hay un deterioro muy importante de la infraestructura escolar, estas situaciones son denunciadas bajo la voz de padres preocupados, alumnos y docentes autoconvocados. Así también, las cuestiones referidas al Estatuto representan conflictos muy puntuales que luego no se trasladaron ni a discusiones más profundas ni a consignas gremiales. Por otra parte, el problema de la violencia escolar, hecho que tiene correlato fundamental en el desempeño docente y en la salud de los maestros y profesores no ha sido, sin embargo, tema de discusión de ninguno de los sindicatos y frentes de la provincia. Esta cuestión pendiente no solo requiere tratamiento inmediato sino una necesaria caracterización que se base en una perspectiva amplia y de carácter estructural, que no disocie la situación puntual de las escuelas de un marco social más general.

Actualmente, la polarización de la actividad gremial tiene correspondencia directa con la fractura política de la CTA oficialista (Hugo Yasky) y la CTA opositora (Pablo Michelli). El vínculo más inmediato que se puede establecer entre todos los sindicatos que se disputan la conducción del movimiento docente antes y después de la crisis del 2001 es su identificación programática, de carácter reformista. En efecto, en mayor o en menor medida, con sus particularidades y diferencias, los sindicatos mayoritarios plantean soluciones dentro del marco democrático burgués con reformas parciales. Un gremio que no ponga en el centro de la discusión que todas estas problemáticas forman parte de un cuadro más general dentro de una sociedad de clases, tenderá siempre a dar respuestas a corto plazo sin mejorar sustancialmente las condiciones de trabajo docente.

Bibliografía

Villanova, N. (2014). Sobre la tendencia a la caída salarial en Argentina desde los '70. En Infobae. Recuperado de <http://www.ceics.org.ar/?p=2146>

Passalacqua, H. (19 de diciembre de 2005). En 2005 batimos récord en construcción de escuelas. *El Territorio*.

Artículos periodísticos

(15 de mayo de 2006). El 54% de las licencias largas de los maestros tiene origen psiquiátrico. *El Territorio*.

(5 de agosto de 2007). Crecen las licencias de origen psicológico en los docentes. *El Territorio*, p. 12.

(8 de noviembre de 2008). Maestros interinos y suplentes reclamaron sueldos desde marzo. *El territorio*, p. 4.

(12 de noviembre de 2008). En Misiones el salario docente sigue entre los peores del país. *El Territorio*, p. 4.

(28 de abril del 2012). Docentes debaten anteproyecto de Ley de Educación del MPL. Primera Edición. Recuperado de <http://www.primeraedicionweb.com.ar/nota/impreso/83555/1768/docentes-debaten-anteproyecto-de-ley-de-educacion-del-mpl-.html>

(8 de marzo de 2015). Persisten las desigualdades entre salarios docentes de las provincias. *El Territorio*. Recuperado de <http://www.territorioidigital.com/notaimpresa.aspx?c=8256896864709249>

La formación sindical y el trabajo de delegados/as de escuela

Mariela Canessa¹, Angélica Graciano², Sonia Laborde³ y Gustavo Raide⁴

La Unión de Trabajadores de la Educación, sindicato de base de la CTE-RA en la Ciudad de Buenos Aires, inscribe aportes hacia la transformación de la educación retomando los antecedentes desarrollados en la Confederación desde dos estrategias convergentes en relación al Trabajo Docente:

1. Ligar la defensa de nuestros derechos laborales a la defensa de la educación pública. Defender nuestras fuentes de trabajo, se incluye en una disputa mayor por el derecho social a la educación.

2. La apropiación colectiva de nuestro proceso de trabajo y la producción de conocimiento acerca de la escuela y del trabajo docente.

En el presente trabajo se describe y analiza una experiencia de formación sindical para delegados/as de escuela, focalizada en las articulaciones y entrecruzamientos de los campos pedagógico y político. Más específicamente, enunciando las relaciones de poder y aún, las disputas de poder político -en tanto poder sindical que se despliega en el campo pedagógico. En este sentido, nos preguntamos acerca de la incidencia de la organización sindical en el trabajo del delegado/a, a través de los procesos de formación y sobre las transformaciones del trabajo del/la delegado/a en la organización sindical y en la escuela.

Cabe señalar, que esta formación sindical se realiza – desde el año 2010– en conjunto con el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social dependiente

¹ U.T.E. – C.T.E.R.A. – C.T.A., Argentina. canessamariela@gmail.com

² U.T.E. – C.T.E.R.A. – C.T.A., Argentina. angegraciano@gmail.com

³ U.T.E. – C.T.E.R.A. – C.T.A., Argentina. slabordecalderon@gmail.com

⁴ U.T.E. – C.T.E.R.A. – C.T.A., Argentina. gustavoraide@gmail.com

del Gobierno Nacional en el marco de sucesivos Convenios desde los cuales se establece que es el equipo de la Secretaría de Educación y Estadísticas de UTE quien define y programa los contenidos y las estrategias de acción a implementar, asumiendo el objetivo sindical de hacer que la “Escuela Pública” se constituya en un espacio de organización y deliberación sobre las políticas, orientando al/la delegado/a a asumir un posicionamiento político pedagógico explicitado públicamente.

La Formación político sindical busca legitimar la participación colectiva de los docentes en el campo de la institucionalización del saber pedagógico y de las prácticas pedagógicas, entre las que se reconoce la construcción de alternativas y novedades de las bases sociales y políticas del discurso pedagógico ya que diferentes sectores sociales tienen algo que decir acerca de la educación. De este modo, asume un compromiso con la organización popular en defensa de los derechos sociales y laborales y con la identidad de los saberes colectivos que circulan en las distintas organizaciones y movimientos.

En este sentido, recuperamos debates sobre qué Estado—como organización política y de relaciones sociales— y qué normativas, tomamos como referentes en Latinoamérica. Somos partícipes de la construcción de una Latinoamérica que procura demostrar que otro mundo más justo es posible, asumiendo así la responsabilidad de direccionar las políticas en favor de los intereses populares.

La opción por una reflexión centrada en los sujetos sociales, abiertos a la especificidad histórica, si bien parte de algunas impresiones sobre ciertas experiencias históricas y actuales en el campo pedagógico en América Latina, propone conjuntamente, la construcción de categorías de análisis que abordan de manera central las problemáticas socioeducativas y políticas de coyuntura. De ahí que optemos por una reflexión centrada en los sujetos de la educación y su relación con una realidad compleja y en movimiento, como construcción socio-histórica, de cuyos límites y posibilidades somos partícipes.

Así, el análisis de coyuntura, es concebido como dispositivo pedagógico orientado al reconocimiento y transformación de las necesidades, objetivos y proyectos de sujetos sociales. Como un instrumento que, entre muchos otros posibles, contribuya a satisfacer una necesidad fundamental: la de comprender el mundo en que vivimos para pensar y construir el mundo que deseamos.

En este marco, la Formación Sindical de los y las delegados/as de escuela, se orienta hacia la discusión de las condiciones de trabajo y organiza

un programa de acción sindical por niveles y modalidades en una interesante intersección entre el proceso de producción y apropiación de conocimientos sobre el propio trabajo y su articulación a las lógicas de defensa de los derechos como trabajadores/as.

Para construir categorías de análisis y estudiar los procesos de formación de los/as delegados/as de escuela, trabajamos con los proyectos presentados ante la institución gubernamental, con cuadernillos de estudio escritos por el equipo docente a cargo, materiales sindicales diversos y con los registros de micro procesos de transformación, que testimonian los delegados y las delegadas, identificados a través de sus intervenciones discursivas y sus distintas prácticas sindicales. Asimismo, contamos con antecedentes de relevamientos con respecto a esta temática, desarrollados en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Encontramos que ‘Trabajo Docente’, como categoría de análisis, puede tener una especificidad cuando se piensa desde el/la delegado/a de escuela. Desde aquí, es que hablamos del Trabajo del Delegado/a, para caracterizar e identificar a este sujeto político de relevancia en las organizaciones sindicales e interpretar cuáles son sus prácticas, cómo se inscriben en el campo pedagógico, qué revelan sus posiciones, cuáles son sus aportes a la organización escolar y sindical y qué compromisos asume en la disputa y defensa de los derechos constitucionales a trabajar, enseñar y aprender, buscando el acompañamiento de la comunidad educativa y fortaleciendo una identidad colectiva en defensa de la escuela pública, superando el aislamiento producto de la fragmentación y de procesos de individuación. Nos preguntamos acerca de los sentidos del trabajo, derivados desde un posicionamiento contextualizado y situado.

Este trabajo adopta la categoría de *posición docente* desarrollada por autores como M. Southwell y A. Vassiliades para quienes los docentes construyen en su trabajo cotidiano posiciones que suponen la configuración de identidades que organizan:

- relaciones, dinámicas y estrategias a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea,
- la presencia de elementos históricos de la profesión, y
- la apropiación de la circulación de significados de la discursividad oficial, entre otros componentes.

¿Cómo compone la posición docente la circulación de sentidos pedagógicos

y sindicales? ¿Cómo regulan y organizan el trabajo de enseñar, el trabajo colectivo en las instituciones? y ¿Cómo los docentes asumen, viven, piensan su tarea y los problemas que se plantean en torno a ella?, son algunos interrogantes que guían el estudio.

Esto supone revisar la construcción histórica y social de perspectivas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan, entre las cuales, la perspectiva sindical cobra especial relevancia, advirtiendo sedimentaciones -en el tiempo- de elementos que se rearticulan en el presente, configurando nuevas formaciones que pueden articular diferentes tradiciones y discursos que se entrecruzan con culturas institucionales y prácticas preexistentes pedagógicas y sindicales.

Por último, asumimos la formación de los/as trabajadores/as de la educación como búsqueda de construcción de un poder sindical, en tanto expresión de nuestra correlación de fuerzas que nos posibilita defender lo conquistado, y delimitar y ordenar la agenda sindical para alcanzar lo que falta.

Introducción

La Unión de Maestros Primarios fue creada el 3 de septiembre de 1957, y a partir del 4 de marzo de 1992, reformado su estatuto y con el ingreso del SUTEN –Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Nacionales, que agrupaba a los docentes transferidos de Nación a la Municipalidad de Buenos Aires– recibe la actual denominación: UNION DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN (UTE)

La UTE representa a todo el personal docente que se desempeña en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, estatales o privados de todas las áreas, niveles y modalidades.

Desde 1973, es parte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), siendo en la actualidad el único sindicato de CTERA en Capital Federal. Desde 1992, en el marco de la CTERA, integra la Central de Trabajadores Argentinos (CTA).

En este trabajo, nos proponemos analizar el Proyecto de Formación Sindical para Delegados y Delegas de Escuelas y Programas Educativos, que ofrece UTE desde el año 2010, en convenio con el Ministerio de Trabajo del Gobierno Nacional. Este proyecto se desarrolla a partir de una serie de encuentros de carácter mensual al que asisten delegados electos de las escuelas

y programas, durante dos días.

Durante la jornada del primer día, el curso adquiere como modalidad, la exposición por parte de invitados especiales quienes abordan temáticas específicas en Paneles con Debates.

El segundo día los delegados asisten a una instancia de producción con modalidad de taller, divididos en comisiones y coordinadas por un compañero/as que regulan el debate y vinculan las discusiones con los objetivos puntuales del Proyecto.

Los ejes temáticos son los propuestos por el sindicato y se trabajan con documentos y diversos materiales que propone la organización gremial.

Los asistentes al curso son delegados electos por sus compañeros de trabajo y avalados por un Acta que es presentada tanto al Sindicato como al Ministerio de Trabajo. En virtud de esta elección los delegados están habilitados para asistir en horario laboral a esta capacitación, avalados por la Ley de Asociaciones Gremiales, N° 23.551.

El curso otorga puntaje y es acreditado por los concurrentes a partir de una serie de Trabajos Prácticos.

Para explicar en parte, la necesidad de implementar un Proyecto de Formación Sindical orientado específicamente a delegados y delegadas, es conveniente plantear una condición de coyuntura: en el año 2005, un decreto del P.E.N. dio respuesta positiva a un reclamo histórico de los docentes: la restitución del régimen previsional (Ley 24.016), que mejoró sustancialmente las condiciones para obtener la jubilación, así como también el cálculo del monto de los haberes jubilatorios. Este logro generó un profundo recambio generacional en el sistema educativo, planteándose desde la organización la alternativa de socializar –a los nuevos docentes– en la práctica de la participación sindical.

La UTE define como sus principales objetivos la lucha: los derechos laborales de los docentes y el derecho social a la educación articulando su acción político sindical con los intereses de los sectores populares definiendo a la educación como bien público, como derecho que debe ser garantizado por el Estado y como herramienta de cambio social.

Así, el recambio generacional en los docentes impulsa al sindicato a desarrollar un espacio de formación sindical sistemático, a fin de contar con delegados que puedan representar a sus compañeros de trabajo y a la vez articular acciones con la comunidad educativa, en el marco de una escuela

pública situada, que toma posición e interviene en los cambios sociales y políticos, aun en el contexto de las propias condiciones de trabajo precarizadas, las modificaciones en los cargos docentes, las reformas del Estatuto del Docente, la demanda por los convenios colectivos de trabajo y paritarias y la desestabilización en las formas de co-gobierno de la educación.

Desarrollo

El Proyecto de Formación Sindical para Delegados y Delegas de Escuelas y Programas Educativos de UTE, se inicia en el año 2010, tomando como problemáticas:

- Orígenes del Movimiento Obrero y la construcción del Sindicalismo Docente
- Políticas Educativas y Trabajo Docente
- Condiciones de Trabajo y Legislación Laboral: El delegado y la organización sindical

El enfoque de conjunto plantea la historización de los procesos socio-políticos desde la perspectiva de la lucha y también desde las contradicciones expresadas en los términos de lucha de clases, dando cuenta de la resolución, a favor de la sindicalización lograda en ínter actuación con los distintos sectores políticos y sobre todo con el resto de las organizaciones que construyó la clase trabajadora en Argentina.

La lectura, el debate, la confrontación de ideas en espacios colectivos e intergeneracionales con compañeros sindicalizados que transmiten sus propias experiencias de participación histórica en la constitución de las organizaciones sindicales docentes, se constituyen en estrategias pedagógicas de estudio intensivo, desarrollo de capacidades de análisis e hipotetización del conflicto; identificación del estado de situación, diferenciación entre dimensiones temporales: la coyuntura, el mediano y el largo plazo para el sostenimiento de la lucha, la resolución progresiva de conflictos y la estimación política y elaboración razonada de los logros, articulados a condiciones socio-históricas nacionales y mundiales.

El propósito central es que delegados y delegadas se apropien de las perspectivas teóricas y metodológicas necesarias para que el colectivo docente

intervenga, como sujeto político, en la disputa por el conocimiento, desde las necesidades e intereses populares.

La propuesta pedagógica ha realizado un recorrido desde las teorías de los movimientos sociales y del conflicto social como Marxismo, Funcionalismo, las teorías volcánicas y las nuevas teorías sobre el conflicto social hacia la aproximación al concepto de ‘Acción colectiva’ y los repertorios de la acción colectiva.

Culminando esta primera etapa de formación, en el campo de las políticas educativas, el Proyecto reconstruye -en perspectiva histórica y comparada-desde la configuración del Estado Nación, las políticas públicas y los Sistemas Educativos hasta las problemáticas y políticas de los modelos de Estado neo liberal:

- El Problema Geopolítico de la descentralización: la articulación de un Sistema Educativo Nacional, el Gobierno Federal de la Educación y los alcances de la ‘Autonomía Escolar’.
- Sociedad, Estado y Mercado: Regulación, Provisión y Financiamiento: Transformaciones recientes en la Argentina. Estudios de Educación Comparada.
- Latinoamérica y la reconstrucción de nuevos modelos de Estado: Las alternativas contra hegemónicas: las políticas educativas en Venezuela, Bolivia y Cuba.

En relación al estudio de las condiciones de trabajo, la relevancia en su comprensión y análisis, radica en que estas condiciones tienen una incidencia directa sobre los derechos de los docentes y sobre los derechos de niños, niñas y jóvenes en las escuelas.

Las condiciones hacen referencia a cuestiones salariales, edilicias, de riesgos de trabajo, provisión de gas, electricidad y agua potable segura, recursos materiales, humanos y profesionales. También dan cuenta de la organización del trabajo, de espacios y tiempos de reflexión para el trabajo colectivo que acrecienten el desarrollo de la autonomía y de la creatividad de los sujetos, contra el encierro y rutinas alienantes.

El trabajo sobre las condiciones apunta a sistematizar información y conocimientos que permitan posicionarnos para retomar nuestra capacidad de

intervenir en la planificación de las políticas educativas, de evaluar las políticas educativas y de luchar por condiciones dignas para enseñar y aprender en una construcción que refleje un proceso social, pedagógico y político en el que nos constituyamos, junto a toda la comunidad educativa, en garantes de los derechos humanos y sociales y de la justicia social.

El Proyecto continúa con una nueva propuesta de formación proyectada para los años 2012 y 2013. En éste se propone el trabajo en tres ejes temáticos: trabajo docente y saber pedagógico, trayectorias escolares y saber pedagógico, y trabajadores de la educación.

El primer eje intenta dar cuenta de la legitimidad de nuestra participación colectiva en las opciones históricas que este período de cambios puede ofrecer en el campo de la institucionalización del saber pedagógico y de las prácticas pedagógicas, entre las que se reconoce principalmente, la constitución de alternativas pedagógicas y las novedades de las bases sociales y políticas del discurso pedagógico ya que diferentes sectores sociales tienen algo que decir acerca de lo pedagógico. El compartir las bases de un nuevo discurso y praxis pedagógica, conforma sujetos de una misma generación intelectual, aun no perteneciendo a una misma generación cronológica, lo cual impacta en las subjetividades resignificando los mandatos fundacionales de la identidad del trabajo docente.

El interés político que supone reconstruir el saber pedagógico es el de discutir las posibilidades que tiene la pedagogía de intervenir en un estado dado de cosas y transformarlo. Si la educación es una práctica de intervención sobre otro ‘hacer del otro algo que no es’ y la pedagogía es un saber sobre esa práctica, necesariamente su intervención es inactual, está todavía ‘por hacerse’.

¿En qué sentido el pensamiento pedagógico es capaz de intervenir en un estado dado de las cosas si no es orientando el potencial transformador de las prácticas educativas? ¿Cómo delinear los rumbos de las prácticas sin abandonar el carácter crítico en la intervención? ¿Cuáles pueden ser los efectos políticos de un saber pedagógico - que no siendo prescriptivo o tecnocrático - oriente a las intervenciones de la práctica educativa en un sentido emancipatorio, dotándolas de la fuerza que tiene en relación a producir efectos?

El eje de trayectorias escolares y saber pedagógico, buscaba revisar algunos supuestos pedagógicos que han tenido vigencia en un período importante

de la historia del sistema educativo y que están presentes en la trayectorias de formación docente aunque, paradójicamente, actualmente resulten difíciles de sostener como supuestos válidos del trabajo pedagógico.

Un primer supuesto a revisar, quizá el más importante, es la idea según la cual para lograr aprendizajes equivalentes se requieren enseñanzas similares: que un grupo aprenda lo mismo, depende de hacer lo mismo con todos (la selección de los mismos contenidos, las mismas actividades de enseñanza, las mismas actividades de evaluación y ‘al mismo tiempo’). Se reconoce en la bibliografía especializada como el rasgo fundamental de la pedagogía moderna: la enseñanza graduada y simultánea. Enseñar lo mismo a todos y al mismo tiempo.

Mientras el sistema funciona para trayectorias educativas continuas y completas, (para alcanzar los tan esperados logros del sistema educativo: matriculación universal, permanencia, promoción y acreditación de los saberes), las trayectorias escolares reales muestran incumplido el derecho a la educación. Niños, niñas y jóvenes transitan la escolaridad construyendo trayectorias continuas pero no completan su escolaridad; o bien, realizan trayectorias marcadas por la discontinuidad.

De modo que el derecho a la educación, configurado en trayectorias educativas continuas y completas, es un logro a alcanzar, es una promesa aun incumplida. Sin embargo, nuestro saber pedagógico, orienta nuestras acciones como si las trayectorias escolares reales fueran a construirse inevitablemente con esos rasgos.

Así, es importante registrar el salto cualitativo, el trastrocamiento del orden que la re significación de los saberes pedagógicos –desde el pensamiento crítico necesita imprimir– a las representaciones de un trabajo docente que funciona a partir del supuesto de la simultaneidad sistémica, de la enseñanza graduada acompañada por las expectativas de trayectorias escolares continuas y completas; necesita trastocarlas decimos, hacia una praxis pedagógica que se inscriba en las trayectorias discontinuas, incompletas, que comprenda y transforme por ejemplo, las condiciones de las ‘transiciones escolares’, de un nivel a otro, de una escuela a otra, de una modalidad a otra, de un país a otro, desarrollando prácticas de seguimiento de los alumnos; o que por ejemplo, comprenda y transforme las ‘relaciones de baja densidad con la escuela’.

El tercer eje de este ciclo de formación “Los trabajadores de la educación”, refiere a los sujetos que se enfrentan hoy al desafío de hacer que en la

Escuela Pública se constituya en un espacio de organización, de deliberación y de debate de las políticas, por esto se orienta al delegado a asumir un posicionamiento político.

Nuestra comprensión de los problemas a abordar supone que somos constructores de subjetividad y de conocimientos por tanto la acción política es inescindible de la acción cultural.

En el espacio de delegados se reflexionó sobre los diferentes conceptos que permitan la construcción de instrumentos teóricos metodológicos de análisis de coyuntura, orientados en función de las necesidades, objetivos y proyectos de la educación o de las instituciones.

Herramientas, que contribuyan a la construcción de pensamiento y conocimiento, útiles para orientar las prácticas de los sujetos sociales involucrados en el sistema educativo. De ahí que se opte por una reflexión centrada en ellos y su relación con una realidad que se concibe como compleja, dinámica y en movimiento, pero fundamentalmente como construcción socio-histórica, de cuyos límites y posibilidades son partícipes.

El análisis de coyuntura, en este esquema, es concebido como un instrumento teórico metodológico orientado por las necesidades, objetivos y proyectos de sujetos sociales. Como un instrumento que, entre muchos otros posibles, contribuya a satisfacer una necesidad fundamental: la de comprender el mundo en que vivimos para pensar y construir el mundo que deseamos.

Por último, el proyecto de formación político sindical para delegados/as vigente refiere al ciclo 2014-2015 y se basa en ejes relacionados a la defensa y ampliación de derechos como trabajadores de la Educación, a las condiciones de trabajo docente y el saber pedagógico, y la escuela como nodo cívico.

Este tercer ciclo está orientado a profundizar la formación política pedagógica de los delegados y se inscribe en la construcción cultural, en la producción de valores y sentidos de la educación.

Se parte de considerar a los derechos no como consecuencia de instancias delegativas por parte del poder político, sino como instancias de involucramiento de todos los que formamos parte de la sociedad. Ser ciudadano implica una cultura de la participación. Es en este involucramiento por lo público que consideramos que la educación ocupa un rol protagónico ya que el derecho social a la educación conlleva el desarrollo de capacidades individuales, colectivas e institucionales para escuchar, analizar y debatir leyes y políticas públicas.

Con respecto a las condiciones de trabajo, se trata de poder sistematizarlas y buscar cuáles son las herramientas de reclamo y de sistematización de la información para armar un programa de trabajo por nivel y modalidad para delegados/as con el objeto de profundizar nuestros reclamos ante el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Superar aquellas condiciones de trabajo que se identifiquen será parte del proceso de delimitar qué hace un trabajador docente, cómo, bajo qué condiciones materiales y lógicas de sentidos. El análisis del puesto de trabajo se realiza desde tres categorías: carga de trabajo (la carga psico-afectiva; carga física y la carga mental), responsabilidad (nivel de responsabilidad que demanda del trabajador) y complejidad (grado de dificultad que debe afrontar y resolver el docente en su trabajo)

Consiste en que los delegados/as puedan definir cada puesto de trabajo y analizar sus componentes como estrategia para avanzar en la disputa en torno a salarios, reconocimiento y extensión de la jornada laboral, la formación, las condiciones de higiene, seguridad y medio ambiente del trabajo y las condiciones de vida del docente.

La presencia del delegado/a contribuye a mejorar las condiciones para enseñar y aprender cuando participa en los procesos formativos, acompaña en la organización y en debates entre compañeros /as de trabajo, promueve la afiliación al sindicato, facilita material informativo del sindicato, favorece el control colectivo de las normas laborales (seguridad e higiene, jubilación, jornada de trabajo, traslado de trabajadores de un sector a otro, etc.), comunica al sindicato violaciones o incumplimientos que observe, planifica acciones con la Secretaría Gremial, quien asesora sindical y legalmente en la construcción de la estrategia de lucha.

Asimismo, la educación que queremos, es un proceso formativo integral y permanente, que tiene un espacio de concreción: la escuela comunitaria. La institución escolar es un espacio que mantiene vivo el orden social vigente en cada momento histórico, pero también se nos presenta como un movimiento transformador que crea nuevos conjuntos de significaciones y da cuenta de rupturas con instancias de disciplinamiento social.

Los saberes sociales son el conjunto de saberes de que dispone una sociedad y es en la educación escolar donde se dan los procesos de formación y de aprendizaje elaborados socialmente destinado a transmitirlos.

Como intermediarios culturales y formadores de subjetividad, se nos presenta el desafío de entrar en la disputa ideológica por el “otro sentido” de los conceptos, por otra mirada de la realidad. La producción cultural debe darse en un campo primordial de la batalla política, que nos permite recuperar su dimensión simbólica, su proyecto colectivo. Como educadores es nuestra tarea recuperar los ingredientes simbólicos e imaginarios presentes en los procesos de formación de poder, en la propia trama cultural de las prácticas políticas.

La concepción de inclusión comunitaria en la escuela no implica abandonar la función de enseñanza y aprendizaje sino que cualifica dicho proceso como aprendizaje pertinente vinculado a la vida, al trabajo, al juego, a la alegría, a la naturaleza.

En esta perspectiva, es importante entender que lo político y lo pedagógico son indisolubles y que, por tanto, nuestra tarea debiera ser hacer lo pedagógico más político y lo político más pedagógico. Hacer lo pedagógico más político significa entender que la enseñanza, la reflexión y la acción crítica, deben ser parte de un proyecto social fundamental para ayudar a desarrollar en los estudiantes una conciencia profundamente solidaria y la capacidad de irse renovando en función de apoyar y velar por una sociedad justa y democrática. Hacer lo político más pedagógico significa emplear formas pedagógicas que consideren a los alumnos como agentes críticos y creativos, capaces de ser sujetos emancipados y emancipadores, para lo cual debemos tomar en serio la necesidad de otorgarles una voz activa en sus experiencias de aprendizaje.

El trabajo docente nos permite reconocer las diversas trayectorias de las experiencias de compañeras /os. Para avanzar colectivamente será necesario, para empezar, revivir el espíritu solidario con actividades que planifiquemos especialmente para volver a valorar la importancia del otro, para que cada compañero/a asuma que somos más con el otro. Si persisten las actividades individualistas, aunque exista un discurso colectivo las relaciones no van a cambiar, y en lugar de basar nuestro accionar educativo para encaminarnos hacia la sociedad que queremos, estaremos resolviendo únicamente cotidianas coyunturas, cada uno como mejor pueda.

En este sentido, la formación de delegados propone y construye una instancia colectiva, promoviendo la participación y la organización del cuerpo

de delegados /as, con un sentido transformador de la realidad. Instando a la construcción de un movimiento contra-cultural que tenga incidencia directa en nuestras prácticas educativas, con un sentido emancipatorio, popular, igualitario y democrático, en defensa de la escuela pública.

Palabras finales

El/la delegado/a es un activo protagonista en la construcción de poder dentro de la escuela, constituyéndose en representante de sus compañerxs tanto en la elaboración de propuestas, como en la toma de decisiones. Ser delegado sindical de la U. T. E. es, en parte, tomar conciencia de que la organización no se limita al plano reivindicatorio sino que también está comprometida en un modelo sindical que interviene activamente en la historia disputando políticas en los espacios simbólicos y materiales por la transformación de la educación para el logro de una educación nacional, popular, igualitaria y democrática.

Por todo esto entendemos a la Formación Sindical permanente como un espacio democrático, de interacción dialéctica entre lo pedagógico y lo gremial. Constituyéndose en una herramienta de construcción colectiva en el terreno de la práctica social del conocimiento, de y para la organización sindical. Formar delegados comprometidos con los procesos pedagógicos, posicionándose y discutiendo las políticas curriculares desde el sistema educativo, que inciten a los debates en la escuela, tornando visibles los problemas, propiciando el intercambio, y que identifique, valore y se apropie de la producción colectiva del conocimiento, mediando en la construcción de espacios pedagógicos transformadores, desarrollando así prácticas institucionales, desde una perspectiva crítica.

En este sentido, hoy se puede encontrar en escuelas de la Ciudad que tienen docentes delegados que vienen participando de estos ciclos de formación, proyectos que se propongan el trabajo en red y tengan un sentido transformador. Un caso emblemático de esto es el proyecto de alfabetización de adultos “Decir es poder” llevado a cabo en la Villa 21-24 de Barracas por docentes de la EMEM 6 D.E 5° del mismo barrio. Esto implica para delegados y delegadas docentes sindicales, un compromiso muy diferente con la comunidad. Docentes y estudiantes, trabajan conjuntamente alfabetizando a adultos mayores a quienes los jóvenes reconocen como los responsables de su propio acceso a la educación. De modo que, la cultura de las instituciones

educativas debe pensarse con presencia de diversidad de fines, planteamientos, tensiones, redes relacionales, dinámicas y estructuras de poder. Muchos de estos aspectos refieren a situaciones complejas y dinámicas de la realidad social en la cual se articulan múltiples acciones en dimensiones de espacio y tiempo. Como trabajadores sindicalizados somos parte constitutiva de esas articulaciones complejas, de su dinamismo y movimiento, siendo al mismo tiempo “constructores de” y “construidos por” ella, si bien somos parte constitutiva de la sociedad, la misma se nos presenta como extraña en muchas dimensiones.

Recuperamos otra experiencia impulsada por delegados y delegadas en el marco del Programa Puentes Escolares – de la Gerencia Operativa de Inclusión Escolar del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires creado en el año 2001 se propone la revinculación socioeducativa de los chicos/as y jóvenes en situación de calle a espacios educativos adecuados a sus necesidades⁵.

El equipo desarrolla tareas socio educativas con la población del Hogar de Cristo en la parroquia Madre del Pueblo en la villa 1-11-14. En el hogar se reciben a jóvenes y adultos que comienzan sus primeros días de abstinencia en un largo camino de tratamiento de sus adicciones.

Se proponen trabajar las áreas curriculares en proyectos integrados, y, como introducción a las posibles relaciones entre la matemática y la poesía, el grupo de docentes relata a los jóvenes que, la artista chilena Violeta Parra, planteaba que los momentos de creación debían ser sin un plan concebido e invitaba a odiar las matemáticas y a amar los remolinos. El grupo casi al unísono les dijo que odiar las matemáticas es no ser estructurado. En cambio, amar los remolinos es “permitir que salga el volcán que uno tiene adentro” Damián.

Al presentar la primera estrofa de *Volver a los 17* les preguntan: “¿si Violeta Parra odiaba la matemática, por qué escribió “*Volver a los 17* después de haber vivido todo un siglo...”? Abigail “Los 17 es volver a la felicidad”. “¿Qué quiere decir haber vivido todo un siglo?”... respondió sin saber de su final trágico, “es que tuvo una vida muy dolorosa”.

Como cierre escucharon la versión de Daniel Melingo de *Volver a los*

⁵ El equipo de Puentes Escolares del Bajo Flores está compuesto por: Coordinador: Marcos Schmeling (delegado); Pareja pedagógica: Shirley Lapides y Hugo Benitez (delegado); Talleristas: Leandro Querido (educación física) y Federico González (plástica); Trabajadora Social: Jimena Cullen (delegada).

17. Una escucha profunda, pero esta vez Juan Manuel se puso a cantar con otros el estribillo “como el mosquito en la piedra...” Luego, Juan Manuel les contará que al salir de la clase encontró un paredón lleno de musgo, rasgó un pedacito y acarició el mosquito toda la tarde...

Como integrantes del Movimiento Pedagógico Latinoamericano entendemos que el propósito fundamental es develar el vínculo existente entre pedagogía y política, para convertir la educación en vehículo de transformación social de manera colectiva y de profundo desarrollo humano.

Es desde estas reflexiones que profundizaremos nuestra participación en el Movimiento Pedagógico Latinoamericano que lo concebimos como un proceso que busca poner el derecho a la educación pública, popular democrática y emancipadora en el centro del debate social, fortaleciendo la participación de las y los trabajadores de la educación en la formulación de la política educativa, estableciendo un vínculo permanente con las comunidades educativas, estudiantes y todos los sectores sociales comprometidos con la defensa de la educación pública, frente al lucro y el comercio educativo, confrontando las políticas de mercantilización y privatización de la educación en los gobiernos neoliberales, e incidiendo en las políticas públicas de los gobiernos democrático-populares institucionalizando los logros conquistados y ampliando los horizontes para nuevos avances. Los trabajadores de la educación estamos construyendo sindicalismo docente latinoamericano.

Bibliografía

- Acri, Martín (Comp.) (2012) *Conflictos pedagógicos, lucha y organización de los docentes en Argentina 1881-1973*. Buenos Aires: Barcos Ediciones.
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En: Gentili, P. y Frigotto, G. Comps., *La Ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
- CTERA. (2011). Evaluación del Sistema Educativo. Revista *Canto Maestro*, N°18.
- CTERA. (2012). Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano. Revista *Canto Maestro*, N°20.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Cap. 1: Tradiciones en la formación de los docentes y su presencia

- actuales. Buenos Aires: Paidós.
- Dejours, Christophe (2013). *Trabajo vivo. Trabajo y emancipación*. Buenos Aires: Editorial Topía.
- Feldfeber, Myriam (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago.
- Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Volumen XI. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores (en prensa).
- UTE (2011). Manual del Delegado.
- UTE-CTERA. Documento Curso de Formación de Delegados 2012-2013
- Vázquez, S. y Balduzzi J. (2000). De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957 – 1973. Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”, CTERA.
- Vázquez Gamboa, A., Mario, C. y otros (2007). Uemepé. 50 años. Historia del sindicalismo docente porteño. Tomo I 1957-1992. UTE. CABA. Argentina

El rol del delegado gremial como generador potencial de espacios institucionales

Mariana Gabriela Estibiarria¹ y Roxana Aida Neumann²

Introducción

La herramienta de defensa de los derechos de los trabajadores es la organización sindical. Nuestro objetivo es articular esfuerzos y sumar unidad tanto en nuestra provincia como en todo el país para seguir avanzando.

La historia de nuestro sindicato, AMSAFE, es rica en luchas y construcción, y persistentemente demostró al resto de la sociedad que la metodología democrática y pluralista de debate en asamblea y votación en las escuelas, no solo es una definición de coherencia en los principios, sino que es, a la vez, un invalorable ejemplo a seguir para cientos de organizaciones del campo popular como reaseguro de su éxito.

Los delegados/as tienen la difícil labor de llevar la voz a los docentes a las reuniones y traer el eco de las opiniones de los demás compañeros, ellos, mediante el debate fraterno, articulan permanentemente, rompiendo el aislamiento que a veces se sufre en las escuelas donde todos los días se deben defender los derechos laborales.

Nosotros, que entendemos a la escuela como un espacio abierto a la utopía social, donde el conocimiento es una de las armas fundamentales para la emancipación y la concreción de los derechos del pueblo, sabemos que ninguna escuela se salva sola, y que caminando juntos y organizados, las reivindicaciones están más cerca.

¹ EESO N° 208-Santa Fe, Argentina. estibiarriamariana@gmail.com

² EESO N° 208-Santa Fe, Argentina. roxyntes@gmail.com

Desarrollo

Nuestro proyecto gremial está basado en la defensa de los derechos de los trabajadores de la educación y la escuela pública.

En nuestro sindicato se puso especial énfasis en la eficacia y seguimiento al trámite administrativo para la mejor atención del compañero afiliado y colaboramos en actividades de perfeccionamiento docente y estamos trabajando en el Programa de Formación de Delegados en Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo, que ya cuenta con cinco encuentros desarrollados durante el 2014 y 2015. A través de diferentes estrategias, AMSAFE, decidió poseionarse en los desafíos que conlleva el campo de las condiciones materiales y simbólicas de trabajo. Desafíos que obligan a una reflexión permanente por parte del movimiento sindical, a partir de la necesidad de darle profundidad al derecho de tener condiciones dignas para enseñar y aprender.

Estamos trabajando para crear un Equipo de Mediación, a cargo de nuestra representante gremial de Villa Constitución, Susana Ludmer, con asesoría legal en manos del Abogado José Luis Braillard, quien dicta actualmente los cursos a los docentes, porque creemos que las situaciones problemáticas institucionales necesitan otras miradas, otras perspectivas y propuestas de desconstrucción del concepto “violencia/s”, tensiones entre las dualidades “igualdad/desigualdad”, “inclusión/exclusión” e “integración/discriminación”. Pensar la Conflictividad Social desde la escuela a través de Políticas Públicas de Educación nos abre un panorama muy amplio para el estudio y la investigación, sobre todo destacando los sentidos y disputas sobre el papel de la Escuela y la autoridad pedagógica de los/las docentes.

La capacitación para nuestro sindicato es un área prioritaria, sobre todo cuando en el mundo laboral se ha desatado una competencia feroz.

Por todo lo expresado, es necesario que el Delegado Gremial sea un activo comunicador social, que conozca las necesidades comunes y realice las gestiones precisas en beneficios de todos/as. Que tengas ideas claras para poder defender a todos/as, lo que coloquialmente podríamos decir llevar la voz cantante.

Formar un equipo de trabajo fue y es nuestra prioridad en nuestra escuela, porque así podemos afrontar los problemas/conflictos, con reflexión y participación de los docentes, involucrándonos todos para su pronta resolución.

Como dice Marreo Acosta (1995):

Los equipos de trabajo promueven, frente a una actitud defensiva, la apertura; frente al aislamiento profesional, la comunidad; frente al individualismo, la colaboración; frente a la dependencia, la autonomía; frente a la conducción externa, la autorregulación crítica y la colaboración.

Repasemos algunas cuestiones que hacen al ser y formación del delegado en su búsqueda de lograr protagonismo en su institución educativa y sindicato:

El delegado sindical

El delegado docente es quien representa a sus compañeros de la escuela en el sindicato, es el primer representante de la base. La tarea del delegado es exigente porque está en la primera línea de defensa de los derechos de sus colegas y su posición es clave en la organización sindical. No cualquier persona decide o acepta ser delegado. No hay una “escuela”, en el sentido tradicional del término, que transmita este tipo de saberes y gradúe a docentes “especializados”. Ser delegado no es un simple cargo: es una responsabilidad que se asume como un compromiso de conducta, una vocación personal. Por ser elegido por sus compañeros, está en contacto permanente con ellos y es el que debe generar y sostener la confianza entre sus pares, la comunidad educativa local, la escuela y la organización sindical.

El delegado sindical docente

La definición del delegado como representante de sus colegas docentes conlleva implícitamente una serie de atributos y funciones. Por ejemplo el delegado, debe promover formas organizativas que aseguren la representación eficaz de los intereses y derechos de los docentes en el lugar de trabajo: remuneraciones justas, estabilidad laboral, y condiciones propicias para el pleno desenvolvimiento de su profesión así como para la mejora de su nivel de vida; defender los intereses profesionales de los trabajadores y procurar que se les reconozca sin retaceos el derecho a la negociación y a la huelga; velar por el cumplimiento de los derechos de las/los docentes establecidos en el Estatuto del Docente y en la reglamentación vigente y el estricto cumplimiento de la igualdad. El delegado debe garantizar que los trabajadores de la

educación estén informados, compenetrados y comprometidos en las acciones que lleva adelante la organización sindical, en los avances existentes en materia educativa a nivel local y nacional al igual que en los beneficios que brinda su organización local. La tarea del delegado requiere de máxima entrega, dedicación, esfuerzo y formación para llevarla adelante con responsabilidad. Los delegados son los representantes de los colegas ante las autoridades, y también lo son ante la organización sindical; a su vez, son representantes del sindicato frente a los colegas docentes. Esta doble representatividad es de vital importancia en la vida sindical. Las autoridades del sindicato tienen estrecha relación con ellos, pues resultan el nexo estratégico entre la organización sindical y los trabajadores. Forman un cuerpo dentro de la organización sindical (cuerpo de delegados). Del mismo modo que posee la doble representatividad que señalamos más arriba, el delegado posee también un doble estatus: el primero es aquel que tiene entre sus compañeros en tanto expresa y representa el interés de todos. En este sentido, su relación con los colegas es horizontal, de par a par, es pareja. El delegado conduce, no “manda”. El segundo, es el que posee ante el empleador o ante las autoridades. Frente a ellas, el delegado deja de tener estatus individual y posee el estatus que le otorga ser el representante de sus colegas organizados en un sindicato, es la expresión de un colectivo. De ahí la estructura legal específica que regula su función.

El delegado como líder

Un punto de partida importante es clarificar el concepto de líder y liderazgo. El enorme número de significados que se pueden dar a estos términos, tanto en letra impresa como en el uso diario, es a menudo motivo de preocupación. Parece ser que todos aquellos cuya actividad profesional tiene como punto de referencia la escuela, tienen opiniones distintas. Pensamos que no existe una acepción que sea la correcta y que las diferencias en cuanto a la definición reflejan contextos y perspectivas distintas. En este marco conceptual, se concibe al líder como “el individuo dentro del grupo al que se le asigna la coordinación de tareas de grupo relevantes” (Fieldler, 1967:32), y el liderazgo como “la habilidad para hacer que la actividad tenga “sentido”; “el procedimiento para alcanzar los objetivos de la organización”; “acto de voluntad de una persona para construir el mundo social de los demás” (Greenfield, 1982:47). Además de la capacidad de liderazgo, se ponen en

juego en este contexto de transformación otras características que procuran ofrecer respuestas al desafío de la construcción de una nueva profesionalidad que implica nuevos saberes de acción y de reflexión que obran el desarrollo de nuevas identidades y prácticas institucionales. Son acciones propias del liderazgo: promover y proteger los valores, crear y estimular una cultura, promover una visión compartida, servir de ejemplo. El liderazgo requiere de un conjunto integrado de conocimientos, capacidades, representaciones y comportamientos movilizados para resolver problemas en contextos laborales. Esto implica resolver los problemas o desarrollar proyectos en tiempo oportuno, movilizando un saber conjuntamente con los saberes conceptuales pertinentes y con capacidades diversas de acción y de relación, con el fin de obtener mejores resultados. Implica, además, conocer lo que se realiza, tener conciencia de sus consecuencias y capacidad para evaluar la acción. Supone disposición para aprender y generar nuevos conocimientos; habilidad para transferir hacia otras situaciones o procesos de acción; aptitud para ver, analizar e intervenir en un mundo complejo en el que se interrelacionan aspectos estrictamente técnicos vinculados con aspectos económicos, educativos, sociales, éticos, políticos y tecnológicos.

Desarrollar la capacidad de sistematizar es un paso que complementa la capacidad de abstracción. Resulta imprescindible la capacidad intelectual de comprender los fenómenos. El conductor tiene que imaginar y construir cursos y escenarios alternativos de acción-intervención. Debe intentar anticipar lo que ocurrirá si se adopta cierta decisión o si se desarrolla determinado programa, analizando las probables posturas de diferentes actores, los apoyos y las resistencias, los efectos sobre distintos sectores del sistema y su entorno.

Asimismo, debe ser capaz de evaluar los costos y beneficios de distintas alternativas de acción, incluidos los derivados de no adoptar una decisión o intervención alguna.

Otro aspecto central es la capacidad para construir horizontes y metas de largo plazo que orienten la labor. En este sentido, debe posicionarse como actor y agente, conociendo los desafíos que enfrenta en cada situación particular, para vincularla con procesos de largo alcance. Construir redes de apoyo y de alianzas estratégicas es otra capacidad que se debe desarrollar. Es preciso conseguir respaldo de las bases, de la organización sindical y de las organizaciones periféricas. Sin ese sostén, no se pueden lograr los fines legítimamente.

El delegado como organizador

Se desprende de lo desarrollado más arriba que el dirigente/delegado es un factor clave de organización porque tiene que integrar las reivindicaciones de los compañeros en una cuestión común. Cuidará de que las reuniones sean productivas, que las tareas se repartan equitativa y organizadamente en equipo y con fuerza. El trabajo en equipo es un verdadero modelo vincular, que concibe al sujeto como hacedor, como protagonista, como individuo único, diverso, irrepetible y social, capaz de crear condiciones para mejorar su vida y su entorno. Es una actividad clave frente a la pasividad, el individualismo y la falta de participación. Por eso es imprescindible encontrar espacios para sacar lo mejor de cada uno. Cuando se trabaja a conciencia se ven por adelantado los resultados y para ello es necesario estar bien informado para tomar las decisiones más adecuadas y responsables. Por ello, toda información deberá ser analizada y confirmada, yendo a las fuentes.

El delegado como asesor

Toda situación de asesoramiento, ya sea en consulta individual o colectiva, supone una relación de intercambio. Este asesoramiento se organiza en torno a la interacción con otro. Se trata de un otro (individual o colectivo) portador de tradiciones, saberes, representaciones, valores. Pero debemos también reconocer el lugar del asesor como portador de estos mismos contenidos, que derivan tanto de la cultura profesional como de la cultura institucional de la organización. El delegado asesora y a la vez involucra al compañero en el seguimiento del problema. No es miembro de una “consultoría” ni de un bufete de abogados, sino que es quien convierte la perspectiva individual del reclamo, en respuesta que puede generalizarse para todo el sector.

El delegado como promotor de la participación

Para poder ser un buen representante de las bases docentes, el delegado deberá ser un activo propulsor de espacios de participación que permitan expresar la voz a todos sus compañeros, con el objeto de recogerla y transmitirla. A la vez, deberá generar escenarios de llegada a todos que le permitan informar a sus compañeros sobre los asuntos relevantes de su ámbito de representación. Podemos verlo como un ingeniero de puentes, impulsor y habilitador de nexos y vínculos entre cada uno de los participantes de la situación

educativa y entre las acciones que se llevan a cabo en la institución y en la organización sindical. Además, deberá incentivar la afiliación, fomentando la participación activa de los compañeros en la vida interna del sindicato; colaborar con las actividades programadas; difundir los beneficios de la acción sindical, los servicios que brinda y hacer cumplir sus principios, fines y estatutos. Pero sin la participación genuina de sus compañeros, sus espacios de trabajo se reducirían y se limitarían hasta desvanecerse.

El delegado como comunicador

La función del delegado en la comunicación se evidencia en dos grandes ámbitos: hacia adentro (en la institución) y hacia afuera (como vocero interinstitucional). En los dos niveles, es fundamental que el delegado actúe como vehiculizador, transmisor y facilitador de las redes de intercambios. Por medio de los representantes llegan todas las novedades del accionar sindical en diversas dimensiones: gremial, cultural, social, recreativa, etc. De allí la importancia vital que tienen los delegados en el desarrollo de la vida sindical. La falla en la que puedan incurrir en tanto comunicadores responsables -tanto hacia el sindicato como hacia los colegas docentes-, determinará que no se pueda cumplir la tarea sindical. El vehículo clave para la comunicación es la palabra. La palabra hablada no es un privilegio de algunos sino que es la necesidad que tenemos las personas para llegar al diálogo, único camino para el entendimiento. La calidad de nuestras expresiones orales y gestuales condiciona la calidad de muchas de nuestras relaciones sociales, interpersonales y del diálogo en los grupos humanos. La cortesía profesional, la empatía y el respeto se reflejan en nuestras manifestaciones oratorias y son atributos directamente proporcionales a la imagen de la organización que deseamos, pues esta depende no sólo del discurso visual sino del discurso oral ejercido por cada uno de sus representantes delegados.

Reconocer al otro es el primer paso para el encuentro y no puedo encontrarme con aquel que desconozco, por eso es necesario apropiarnos de las tecnologías para poder comunicarnos. Un Delegado Gremial debe saber usarlas. La escuela, las aulas, la sala de profesores, los patios, el salón de actos, son espacios donde poner en juego una explícita política de reconocimiento, ser “visibles” y estar “presentes” para nuestros compañeros y para nuestros alumnos también.

Conclusiones

La educación secundaria afronta el compromiso de su reinención a través del replanteo de tres funciones básicas: la función propia y propedéutica, la ética y ciudadanía, y la preparatoria para el mundo socio-productivo, por todo eso, es tan importante que el Delegado Gremial trabaje en la Formación de Equipos, incluyendo tanto a autoridades (Director/a, Vicedirector/ra) como a profesores/as, para defender, empoderarnos y elevar la calidad educativa de la Escuela Pública.

Como sabemos de la relevancia que tiene para la sociedad saber que pensamos los docentes acerca de los temas que hacen a nuestra coyuntura, como así también que mirada tenemos como colectivo diverso sobre la acción educativa de nuestra región, ponemos de manifiesto las diferentes propuestas, tantos de nuestros afiliados como compañeros docentes:

- a) Incrementar el financiamiento en el ámbito educativo.
- b) Incrementar el presupuesto para capacitación.
- c) Mejorar el financiamiento de la deuda pública para aumentar el gasto social.
- d) Mejorar los programas de seguridad social, salud y vivienda mediante la generación de programas integrales.
- e) Promover apoyos gubernamentales.
- f) Mayor participación docente en la elaboración de programas educativos.
- g) Mayor participación democrática de las entidades representativas.
- h) Cambios profundos en las estructuras políticas para que los gobiernos representen los intereses de los trabajadores.

Las paritarias logradas con las continuas luchas de nuestro sindicato, no solo proponen mejoras en el salario, sino que otras cosas más: “el valor del docente en la Escuela Pública”.

Debemos entender y defender la valorización del docente en la escuela. Cada docente tiene un ENORME VALOR, el docente en el aula, el docente en el sindicato. Es muy importante la “no mercantilización de la educación” y por eso es tan importante sostener la Educación Pública.

En la etapa que viene, vamos a tener que tener mucha firmeza y compromiso

para defender lo que ya hemos conquistado, para no dejar que el mercantilismo feroz mate la educación pública, gratuita e igualitaria y por todo lo expuesto más arriba, la función del DELEGADO GREMIAL COMO GENERADOR POTENCIAL DE ESPACIOS INSTITUCIONALES tiene un importantísimo rol en este momento de transición. El poder lo tenemos entre todos, por eso tenemos que prepararnos cada día mejor. Hay que leer, estudiar y compartir los conocimientos, hay que hacer circular los saberes, porque una comunidad educativa instruida, es muy difícil de dominar ideológicamente.

Conscientes que nos queda mucho por hacer, pero con la convicción de estar en el camino correcto, seguiremos reclamando, participando, proponiendo, lo que día a día, nuestros compañeros nos soliciten.

Esta humilde experiencia relatada, tiene como objetivo primordial abrir al diálogo y de proponer el reconocimiento y encuentro con el otro, mostrando diversas perspectivas desde las que podemos resignificar la educación y nuestro rol como delegadas gremiales. Esta publicación representa nuestra manera de posicionarnos frente al hecho educativo con una mirada crítica que contribuya con el proceso de formación y transformación del sistema educativo santafesino.

Tenemos un horizonte claro y vamos por más: seguir avanzando en unidad, convencidos en que tenemos las herramientas y la fortaleza sindical para hacerlo, en dirección para mayores conquistas públicas, para nuestros niños/as, jóvenes y adultos, y para nosotros, los trabajadores de la educación.

Bibliografía

- Amorós, Eduardo (2007). Comportamiento Organizacional: En busca del Desarrollo de Ventajas Competitivas. Escuela de Economía USAT. Lambayeque-Perù.
- AMSAFE, Secretaria de Nivel Medio, Técnico y Educación de Adultos (2015). Estabilidad y mejores condiciones de trabajo para el Nivel Secundario. Revista de la *Asociación del Magisterio de Santa Fe*, Memoria 2014/2015, Año 2015. (ISSN: 18524109).
- Arendt, Hannah (2003). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- CETERA, Secretaria de Educación (2004). Apropriarnos de los conocimientos que se construyen en nuestra práctica, cuadernos de formación sindical. Buenos Aires: Ed. Más libros libres.

- Freire, Paulo, (1973). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI.
- Galli, Gustavo J. (2008). La modernidad tardía y la pérdida de la promesa educativa en la Argentina. Resignación o resignificación. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 45, Año 2008. (ISSN: 1681-5653).
- Greenfield, Patricia (1982). *El niño y los medios de comunicación*. Madrid: Morata.
- Pennac, Daniel (2008). *Mal de Escuela*. Barcelona: Literatura Mondadori.

El III Seminario Nacional Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente Argentina (Red ESTRADO) se realizó en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP los días 2, 3 y 4 de septiembre de 2015, con el propósito de consolidar el intercambio entre docentes, investigadoras e investigadores nacionales y extranjeros sobre temas de educación, trabajo y políticas. En este sentido, el encuentro dio continuidad a los debates y producciones académicas de la Red ESTRADO que fuera creada a fines de 1999, durante la primera reunión del Grupo de Trabajo "Educación, Trabajo y Exclusión Social" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Los seminarios de la Red ESTRADO constituyen los únicos eventos académicos sobre esta área específica que se realizan a nivel nacional y continental, por lo que revisten una importancia significativa para la consolidación del campo de estudios sobre el trabajo docente a partir de los desarrollos que, desde diferentes perspectivas y disciplinas, vienen realizando numerosos investigadores latinoamericanos en distintas instituciones, principalmente universidades, institutos de formación docente y sindicatos.

ISBN 978-950-34-1357-9

