

STELLA MALDONADO

EL LEGADO DE UNA **MAESTRA MILITANTE**



EDICIONES **CTERA**

Stella Maldonado

El legado de una maestra militante

Ediciones CTERA - Secretaría de Educación
Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

Alesso, Sonia

Stella Maldonado : el legado de una maestra militante / Sonia Alesso ; Miguel Duhalde. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-82951-1-4

1. Derechos Humanos. 2. Sindicalismo. 3. Educación. I. Duhalde, Miguel. II. Título.
CDD 323.34

Equipo de Ediciones CTERA

Coordinación General: Miguel Duhalde y Sonia Alesso

Diagramación y diseño: Gabriela Demichelis

Diseño de tapa: Nina Turdó

Corrección de estilo: Licia López de Casenave

Transcripciones y correcciones: Cecilia Dupuy y María Dolores Abal Medina

ISBN 978-987-82951-1-4



9 789878 295114

Índice

Presentación y agradecimientos	5
Stella Maldonado. El legado de una maestra militante	7
¡Obstinadamente maestra!, por Sonia Alesso	13
¡Cuánto te extrañamos, cuánto te necesitamos!, por Roberto Baradel	15
Militante de la vida, por Hugo Yasky	17
Democracia, Derechos Humanos y Educación	19
Genocidio de cuerpos e ideas	22
Maestro de vida	23
Complicidad civil del genocidio y juicios de lesa humanidad	29
Educación en democracia	31
Educar para el Nunca Más	32
Políticas educativas en contexto	35
Educación: ¿Derecho social o mercancía?	39
El poder de nuestra fuerza organizada	44
El financiamiento: una lucha histórica	47
Ley de Financiamiento Educativo	50
Otra escuela secundaria es necesaria y posible	53
Construir otra escuela secundaria	56
Unidad Pedagógica y trayectorias escolares	57
Las trayectorias educativas	62
Trabajo docente y acción sindical	67
11 de septiembre de 2013. 40 años de la creación de la CTERA	71
De apóstoles a Trabajadores	73
Las agendas de las organizaciones sindicales y las regulaciones del trabajo docente	75
La Paritaria Federal Docente: un salto cualitativo para la lucha de la CTERA ...	80
¿Qué produce el trabajo docente?	82
Sindicalismo docente en la Argentina	85

Problemáticas emergentes en educación: Desigualdad, Conflictividad y violencias	91
Sociedad, violencia y escuela	94
Proteger lo que crece	102
Escuela, conflictividad y violencia como cuestión social	103
Ideas para el debate pedagógico	109
El papel de la educación y los/as maestros/as en la constitución del Estado Nacional	112
El trabajo docente y su sentido político	113
Recrear la autoridad pedagógica	122
Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano I	129
Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano II	131
La idea de Evaluación y el rechazo a las pruebas PISA	133
¿Evaluación de la calidad o calidad de la evaluación?	135
Escuela popular de género “Stella Maldonado”	139
El legado de Stella Maldonado , por Pablo Imen	143
Stella , por Victorio Paulón	146
Fuentes	149

Presentación y agradecimientos

En el año del cincuentenario de la creación de la CTERA, nuestra organización tomó la decisión de hacer una publicación en la que se rescatan, recuperan y sistematizan las ideas, pensamientos, posicionamientos y aportes que nuestra querida compañera Stella Maldonado fue sembrando a lo largo de toda su vida de lucha y militancia.

Para llegar a la edición de esta obra sobre “El legado de Stella Maldonado”, en primer lugar buscamos sus escritos en libros, revistas y diversas publicaciones, también volvimos a ver y desgravar sus discursos, entrevistas y conferencias que se conservan en distintos canales y medios audiovisuales. Revisamos, como tantas veces lo habíamos hecho en estos años, las innumerables y memorables intervenciones de Stella en los Congresos de CTERA y en las Entidades de Base. Y por supuesto, le consultamos y preguntamos sobre Stella a sus compañeras y compañeros de lucha, a sus amigos y amigas, y a sus familiares, quienes amorosamente nos ofrecieron sus valiosos testimonios.

Con todas estas páginas sueltas, fuimos organizando, ordenado y armando esta edición, como quien acomoda libros en su biblioteca, para ofrecerla a lectores y lectoras que imaginamos asombrándose frente a lo que hasta ahora no conocían sobre su pensamiento o emocionándose al revivir algún recuerdo que se despierta súbitamente en algún pasaje de lectura.

De una u otra manera, aquí van a encontrar distintas expresiones que hallamos de Stella, a través de sus intervenciones, disertaciones y participaciones en aquellos palcos donde finalizaban las múltiples marchas y movilizaciones docentes; en los paneles organizados por los sindicatos, las universidades o los institutos de formación docente que asiduamente requerían de la presencia de Stella porque siempre tenía para ofrecer la palabra justa, una explicación esclarecedora o esa idea de vanguardia que marcaba el camino desde dónde dar las disputas de sentido. A Stella la hallamos también en sendas publicaciones donde su escritura era convocada por tratarse de una perspectiva que siempre articulaba el análisis pedagógico con las condiciones simbólicas y objetivas del trabajo docente y con la realidad cotidiana de las escuelas. Muchas de sus ideas también quedaron reflejadas en valiosos documentos –actas de la Paritaria Nacional Docente, Leyes Nacionales en Educación, etc.– que hoy forman parte de los marcos normativos

que desde la organización logramos conquistar con la construcción de una correlación de fuerzas favorable a la defensa de los derechos de las y los trabajadores y de la educación pública.

En *Stella Maldonado. El legado de una maestra militante*, van a encontrar una sistematización de su ideario y de su pensamiento político-pedagógico, que organizamos en los siguientes ejes, a modo de capítulos, que de acuerdo a nuestra perspectiva dan cuenta de las principales dimensiones de la realidad sobre las que Stella ha hecho foco de análisis, reflexión e intervención, a lo largo de toda su vida de militancia y compromiso con la clase trabajadora y con el derecho a la educación pública. Estos capítulos son:

- Democracia, Derechos Humanos y Educación.
- Políticas educativas en contexto.
- Trabajo docente y acción sindical.
- Problemáticas emergentes en educación: Desigualdad, conflictividad y violencias.
- Ideas para el debate pedagógico.

Vaya nuestro especial agradecimiento por su colaboración en la edición de esta obra colectiva a Cecilia Martínez, Adriana Puiggrós, Graciela “Cacha” Rodríguez, Silvia Almazán, Ana Teplitzky, María Dolores Abal Medina y Cecilia Dupuy; también agradecemos al Comité Editorial de las revistas sindicales “Canto maestro” de CTERA, “La educación en nuestras manos” de SUTEBA, “Nuestra idea” de AMSAFE, “Unión de Trabajadores de la Educación” de UTE, y a los Archivos fotográficos de CTERA, SUTEBA, Nora Raimondo y a la coordinación de la “Mediateca Pedagógica” de la CTERA.

Sonia Alesso y Miguel Duhalde

Stella Maldonado

El legado de una maestra militante¹

Los problemas políticos y pedagógicos que se planteaba Stella Maldonado figuran entre los más exigentes que se pueden citar en la historia del sindicalismo argentino, y no solo en el sindicalismo docente.

Horacio González

Era capaz de procesar las diferencias y dirigir al conjunto de la docencia, siempre pensando más allá, buscando siempre las múltiples causas y razones de los procesos. Fue una gran docente no solo en el aula, sino con los propios compañeros, enseñando sobre cómo concebir la política educativa, una gran docente sobre cómo concebir la lucha sindical, y un gran docente sobre cómo sostener las diversas posturas.

Adriana Puiggrós

En cada momento, en cada etapa, en cada situación Stella ponía el cuerpo y era la imagen más cercana a aquellas personas que hacen coincidir su vida con sus palabras. Vivía como hablaba.

Victorio Paulón

Era una rebelde y una intransigente porque había cosas con las que Stella jamás claudicaba y también había cosas con las que no se resignaba.

Sonia Alesso

Era una compañera que disfrutaba de la vida, que no se anestesió nunca, y que construyó su referencia caminando por todo el país, y poniendo el cuerpo y alma todos los días. Una luchadora que desde el primer día de militancia hasta el último, mantuvo una actitud de absoluta coherencia y compromiso.

Hugo Yasky

La insoslayable presencia de Stella Maldonado en distintos espacios sociales y sindicales no fue de ninguna manera imperceptible, y su paso por ellos dejó una huella imborrable en sus compañeros y compañeras de trabajo, en las y los

1. Esta introducción contiene fragmentos de intervenciones realizadas en el marco del homenaje a Stella Maldonado que tuvo lugar en marzo de 2015 en la Biblioteca Nacional, como así también de la transcripción de la serie de podcasts del INFoD “Educadores y educadoras que hicieron escuela”, capítulo 5 “Stella Maldonado”.

militantes, en las y los docentes que pudieron escucharla como la dirigente gremial que planteaba la importancia de asumirnos como trabajadoras y trabajadores intelectuales y culturales. Especialmente, en las organizaciones de las que formó parte como referente en su conducción.

Esa huella puede encontrarse en distintos sitios y con diferentes formas que, miradas en conjunto, constituyen el valioso legado de esta compañera que desde el principio entendió la importancia de las organizaciones populares y la inescindible unión entre la lucha por las reivindicaciones y la batalla cultural por el conocimiento.

“Es absolutamente inescindible la lucha por las reivindicaciones específicas de los trabajadores de la educación, de la lucha por el derecho social a la educación y por la escuela pública”.

Algunas de sus ideas, planteos y principios son recogidos y sistematizados en esta producción que, a modo de homenaje y reconocimiento, pretende dar cuenta de su legado, tan valioso para la organización sindical, como para todas las batallas que podamos dar en la defensa de la educación pública, ahora, y siempre.

Stella Maris Maldonado nació en 1948 en la ciudad bonaerense de Olavarría, en el seno de una familia peronista. Su padre, afiliado al gremio de los marinos mercantes, solía repetir que luchar por la utopía social valía toda la vida. En 1965 egresó como maestra normal nacional del Colegio Inmaculada Concepción de la ciudad de La Plata, en el que siempre se ganaba un lugar en el cuadro de honor. También, en la capital provincial, en 1969, se recibió en la escuela de técnicos en bienestar social en cuyo centro de estudiantes se inició como militante y luego llegó la experiencia que signó su actividad gremial.

“Trabajar en una fábrica fue algo revelador que me marcó para toda la vida. La particularidad de las dificultades de las mujeres en relación al trabajo y su explotación, no solamente por ser trabajadoras fabriles, sino también por ser mujeres”.

Despedida de la fábrica, se sumó como alfabetizadora a la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR), lanzada en 1973 durante la presidencia de Cámpora.

“Comencé a trabajar en DINEA, la dirección de enseñanza de adultos, que estaba en un proceso revolucionario en materia educativa, porque tomaba las ideas de Paulo Freire, la educación para la liberación y la emancipación. Fue la experiencia que me enamoró absolutamente de la educación”.

La campaña de la Dirección Nacional de Enseñanza del Adulto (DINEA), a través del Plan CREAR, pretendía nacionalizar y descolonizar la educación a partir de la socialización de la enseñanza, garantizando el protagonismo de sus destina-

tarios en todo el proceso. Se fundamentaba en la idea de que la exclusión de la población adulta del sistema educativo acrecentaba su explotación, así como también obturaba la posibilidad de ser parte activa en la toma de decisiones políticas, culturales y económicas.

Stella también fue maestra de grado en la Provincia de Buenos Aires, además de trabajadora social en la rama primaria de la Municipalidad de Vicente López. Continuó su activismo político en la juventud trabajadora peronista de Zona Norte. En 1975, la Triple A asesinó a su compañero y padre de su primera hija, el obrero y militante justicialista Mauricio Moisés Teplitsky.

La CTERA se había fundado en el año 1973, y Stella reconocía ese acontecimiento como el momento en el que las y los docentes saldaron una discusión nodal.

“En ese momento el mayor debate fue reconocernos como trabajadores de la educación y pensar en la enseñanza fuertemente implicada con la liberación del pueblo”.

Recuperada la democracia en 1986, Stella fue fundamental en la constitución del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires. En el SUTEDA fue secretaria de Derechos Humanos y editora de diversas publicaciones. Fue secretaria de Formación de la CTA Nacional e integró el Consejo Ejecutivo de la Internacional de la Educación. En la CTERA ejerció como secretaria de Educación y fue dos veces elegida como su secretaria general, cargo que ocupó hasta el momento de su muerte. También fue miembro del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) y acompañó la lucha de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo y de la agrupación HIJOS.

Su actividad gremial estuvo signada por la resistencia a las políticas neoliberales que desde la dictadura cívico militar en adelante apuntaron a empobrecer y privatizar el sistema educativo, público y popular.

La Marcha Blanca, en 1988, terminó de fortalecer y nacionalizar a la CTERA. Stella fue ayunante en la Carpa Blanca montada frente al Congreso de la Nación entre 1997 y el año 2000 para exigir la derogación de la Ley Federal de Educación, frenar la municipalización de la enseñanza y lograr la sanción de una Ley de Financiamiento. La Carpa Blanca marcó una etapa, generó un espacio y un consenso social amplio y extenso que puso en agenda a la educación, la escuela pública y la necesidad de invertir en ella.

“En los peores momentos de la crisis, 1998-2002, la escuela fue lo único público que quedó en pie en los barrios y por eso éramos demandados para todo, para la salud, para los documentos, para la ropa, para la comida. Aún en esas condiciones, seguimos educando, no dejamos de enseñar”.

Maldonado solía repetir que uno de los mayores daños que causaron las políticas de los años noventa fue la pérdida de la autoridad pedagógica de las y los docentes. Consideraba que la enseñanza estaba atravesada por el conflicto social propio de cada época y que entonces la desigualdad producía situaciones de violencia que se veían reflejadas en la escuela.

“No tenemos separados los campos entre la militancia sindical de la militancia político pedagógica en la que luchamos por la defensa de la escuela pública, por el derecho social a la educación para que nuestros chicos y chicas, adolescentes y jóvenes de todo el país aprendan lo que necesitan para transformar su vida y el mundo que los rodea”.

A partir del año 2003, con la llegada de Néstor Kirchner a la presidencia, la masa crítica lograda por la CTERA y otros actores sociales encontró a un gobierno con el cual abordar sus históricas demandas y reivindicaciones.

“Esta convergencia que pudimos hacer de la larga lucha de la CTERA en la defensa de la escuela pública y el derecho social a la educación con la voluntad política de un gobierno que vino a hacer cargo de esta demanda, ha producido resultados muy importantes y nos deja en mejores condiciones para seguir peleando por todo lo que falta que desde ya es mucho”.

Tras la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo, con sus acciones e intervenciones, Stella fue clave en la sustitución de la legislación del menemismo por la Ley de Educación Nacional. Surgió así la Paritaria Nacional Docente, una conquista gremial que abre todos los años la discusión para mejorar salarios y condiciones laborales.

“Mejorar la calidad educativa exige un trabajo colectivo que nos permita apropiarnos del conocimiento que producimos en las aulas para sistematizarlo y así volcarlo a la práctica. Para esto es imprescindible que volvamos a tener un control sobre el proceso de trabajo. Esto es lo que fue vulnerado por el neoliberalismo”.

En esta nueva etapa histórica, Maldonado planteó la necesidad de articular políticas educativas con el resto de los gobiernos populares de la región. Una de sus propuestas fue construir una evaluación educativa del Mercosur que estuviera vinculada a las realidades de nuestros pueblos y permitir diagnosticar los obstáculos y definir políticas de superación.

Enfrentó las políticas neoliberales entendiendo que la educación es un derecho social, cuyo ejercicio se articula con otros como el de la salud y el trabajo con el Estado como garante y, por eso mismo, planteó que la pobreza y la desigualdad son los peores enemigos de una educación universal de calidad.

Stella Maris Maldonado fue una militante integral que combinó la acción con las ideas. Su lucha gremial comprometida con los derechos humanos marcó el devenir del movimiento docente y del obrero en general, y selló una alianza social con la suficiente correlación de fuerzas para incidir en las políticas estatales, apuntando a consolidar un sistema educativo público y popular que incorpore la multiculturalidad la diversidad y la integración regional.

“Solo diremos que hemos llegado a nuestro objetivo cuando las y los docentes vivan dignamente del salario de su puesto de trabajo y que además puedan acceder a los bienes culturales que son necesarios para todos los trabajadores, pero más aún para nosotros que somos formadores intelectuales de la cultura, de la construcción del conocimiento”.

La compañera Stella Maldonado encontró la muerte a sus tempranos 66 años de edad, el día 13 de octubre del año 2014, siendo en ese momento la secretaria general de la CTERA. Pero dejó un legado que la convirtió en una verdadera referente para las nuevas generaciones docentes y en una estela a seguir en la incansable lucha por los derechos de las trabajadoras y trabajadores de la educación, por los derechos humanos, por la educación pública y por la democracia.

¡Obstinadamente Maestra!

Sonia Alesso

Los maestros de todo el país, despedimos a Stella con profundo dolor. Fue una dirigente histórica de CTERA, una docente lúcida, honesta y comprometida no solo con los derechos de las y los trabajadores de la educación, sino también con las luchas de nuestro pueblo.

Los maestros y profesores del país vamos a llevar a Stella en nuestros corazones, en nuestro andar diario por las escuelas y en el sindicato.

La pensamos y sentimos en cada niño que va sonriendo a la escuela, en cada maestro que sueña horizontes más dignos. En cada joven rebelde que lucha contra las injusticias.

En cada militante que pelea por la justicia social en cualquier rincón de nuestra patria. En cada acto, cada plaza, cada marcha, a lo largo de este extenso país que recorrió con amor y humildad.

En los juicios a los genocidas, en los nietos recuperados, en las luchas de las Madres, las Abuelas, y los HIJOS. En las luchas que dimos y que seguimos dando por justicia completa por Carlos Fuentealba.

En algún libro que nos recomendó, en los Congresos, Seminarios y charlas. En la creación del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, y en la consolidación de la Patria Grande. En una canción del Indio, un museo, o una película.

En su profundo amor a la escuela, con MAYÚSCULAS, y en la obstinada convicción de todo lo que los maestros podemos hacer para cambiarla.

Stella será siempre un símbolo de la potencia transformadora de la Escuela Pública y de la pasión por enseñar.

Stella compañera, amiga, maestra... ¡HASTA SIEMPRE!

¡Cuánto te extrañamos, cuánto te necesitamos!

Roberto Baradel

Entramos a CTERA y te vemos en una foto que nos anuncia cruda y contradictoriamente que ya no te vamos a ver, que ya no vamos a poder reírnos juntos, abrazarnos, festejar algunas victorias y también hacerle frente a muchos ataques y alguna que otra derrota que, lejos de hacernos desistir, redoblan nuestro temple y nuestras convicciones, pero paradójicamente te encontramos.

Cuando los jóvenes militan, creen y se comprometen, no a cualquiera le dicen “sos una grosa”, como te decían a vos, a Néstor y al Che; como se lo dicen a Hebe, a Estela, al Indio Solari, a Cristina, porque sienten que no les mienten y que se juegan por lo que creen, dos condiciones que debe tener un militante íntegro, dos condiciones que debe tener un revolucionario. Y eso eras vos, y eso sos vos, una militante de la vida, una revolucionaria. Una compañera que se la jugó por lo que creía y por lo que más quería. Una compañera con una trayectoria de lucha conmovedora, con una capacidad intelectual reconocida y respetada en distintos y diversos ámbitos, activista incansable en la lucha por los derechos humanos, en contra de las injusticias, en la defensa de los derechos de los pibes y de los pibes mismos, referente indiscutida de la escuela pública y de los derechos de los trabajadores.

La vida fue injusta con vos, aunque te dio tres alegrías inconmensurables, tus dos hijas y tu nieto; este proceso político te permitió reparar a vos, a muchos otros y a nuestra sociedad las marcas que había dejado el horror y la impunidad; nunca me voy a olvidar cuánto te emocionabas cuando condenaban a algún genocida o cuando Néstor le ordenó al Jefe del Ejército bajar el cuadro de aquel genocida que no vale la pena ni siquiera nombrar. Fue injusta porque no merecías irte así, tan de pronto, sin poder disfrutar lo mucho que merecías disfrutar después de una vida de lucha, tan dura en algunos aspectos. Y fue injusta con nosotros, con la militancia, con los cambios que están por venir, por las luchas que debemos dar, con el aporte, el análisis, la firmeza y el equilibrio que fluía de vos y que nos serenaba y nos enriquecía.

Queremos decirte desde el SUTEBA que te admiramos, que sos una compañera entrañable, íntegra, inolvidable, y que aunque ya no podamos vernos nos vamos a seguir encontrando, en cada lucha, en cada canción de los Redondos, cuando veamos a tu nieto, a tu mamá y a tus hijas, cuando charlemos con Cecilia, con Hugo, con Sonia, con Rosana o con Capra, la Cacha o Daniel, y en cada pibe que se rebele contra la injusticia y milite para transformar este mundo por uno digno de ser vivido por todos.

Hasta siempre, “Estelita”, vamos a honrar tu memoria como lo hacemos con Isauro, Marina y Eduardo, vamos a contarle a todos lo orgullosos que nos sentimos de haber compartido la vida, la militancia y las luchas con vos.

Militante de la vida

Hugo Yasky

Stella Maldonado se caracterizó por la firmeza y coherencia de sus posiciones sin dejar nunca la ternura que la pintaba como una mujer con una condición humana incomparable.

En su despedida se vio reflejado un abanico de personalidades y organizaciones con las que ella supo accionar y comprometerse: organismos de derechos humanos, militantes barriales, sociales, políticos, del arco académico y pedagógico, de la cultura...

No fue extraño ver a muchos jóvenes. Stella le daba una importancia fundamental a la juventud, a su participación, al debate. Era una joven entre los jóvenes que la respetaban y la querían como una referente a la que recurrían. El secreto de su lozanía intelectual radicaba en su profunda convicción de que “no hay perdón para quien no sepa apropiarse de su tiempo, sin importar si se tienen 16, 40 o 65 años”.

Stella Maldonado estará siempre en la memoria de las trabajadoras y trabajadores de la educación, en los organismos de derechos humanos, en los jóvenes, en aquellos que día a día construyen un mundo mejor.

Stella Maldonado dejó en todos nosotros una huella en estos nuevos tiempos, que ella definía así: “De algo estoy absolutamente segura y es que nos merecemos este nuevo tiempo que ayudamos a parir y que vamos a seguir ayudando a crecer...”

Sus amigos, sus compañeros de ruta de la CTERA y de la CTA vamos a extrañar su palabra clara y profunda, su muestra de afecto, su abrazo oportuno... pero al mismo tiempo, como dijimos el día que la despedimos, Stella va a seguir presente porque sus aportes –como ha sucedido con otros grandes militantes del movimiento obrero– continuarán iluminando el devenir de nuestras luchas. Por eso repetiremos una y otra vez: ¡Stella Maldonado, Presente!



Democracia, Derechos Humanos y Educación



Democracia, Derechos Humanos y Educación

La militancia de Stella Maldonado, desde un principio, estuvo marcada por su férrea lucha en la defensa de los Derechos Humanos. Ya como dirigente sindical, entre el año 2000 y el 2006 se desempeñó como secretaria de Derechos Humanos del SUTEBA. Fue miembro del CELS y con mucho orgullo acompañó la lucha de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo y de la Agrupación HIJOS.

Su preocupación por los derechos humanos y por la situación del país, hicieron de ella una militante incansable y una luchadora imprescindible para el movimiento obrero y para las y los docentes argentinos.

Sostenía que el ejercicio de los derechos humanos era uno de los ejes fundamentales para la construcción de sentidos desde la escuela. En este sentido, sostenía que “la escuela se convierte en un lugar de enorme potencialidad a la hora de constituir sujetos que puedan defender sus derechos y un punto de convergencia para organizar a las comunidades en torno a sus reclamos por más y mejor educación, salud, trabajo, vida digna”.

Entre los tantos reconocimientos a su lucha incansable por los derechos humanos, en el año 2015, se descubrió una placa conmemorativa, y se le dio el nombre de Stella Maldonado a un aula del establecimiento educativo ubicado en la Casa de la Militancia de HIJOS, del Espacio Memoria y Derechos Humanos (ex ESMA).

Genocidio de cuerpos y de ideas²

“En la política económica de ese Gobierno debe buscarse no sólo la explicación de sus crímenes sino una atrocidad mayor que castiga a millones de seres humanos con la miseria planificada”.

Rodolfo Walsh, *Carta a la Junta Militar* 24/03/77

En los comienzos de la década del 70, la clase trabajadora participaba del 43 % de la renta nacional y la desocupación no llegaba al 3%. Las organizaciones sindicales estaban en expansión y el no contar con una inmensa masa de desocupados permitía negociar convenios colectivos a la alta.

En este contexto la clase obrera argentina se hallaba en una etapa de auge y radicalización que le daba posibilidades de plantearse tareas de orden superior con claros posicionamientos antimperialistas. Por otra parte, estrechaban alianzas con otras capas sociales como profesionales, asalariados y estudiantado, constituyendo un bloque en torno a un proyecto de liberación nacional.

La dictadura militar devastó las organizaciones de trabajadores, haciendo desaparecer, asesinando y encarcelando a miles de compañeros/as dirigentes gremiales de base y comisiones internas completas de fábricas que ocupó el ejército.

EL 70 % de los desaparecidos eran trabajadores. Intervenidos los sindicatos, desaparecidos, asesinados, presos, exiliados el grueso de lo mejor de la dirigencia político sindical del país -aquellas que había tardado más de 20 años en formarse al calor de las luchas de la resistencia peronista y el sindicalismo clasista - quedó allanado el terreno para avanzar en la reestructuración del capitalismo en la Argentina, que encontraba como barrera para el crecimiento de su tasa de ganancia, la sólida organización sindical y una frondosa legislación laboral fruto de sus luchas, que era de avanzada en América Latina.

El monstruoso dispositivo del genocidio atacó profunda y fundamentalmente a la clase trabajadora para comenzar con un proceso del que aún no hemos salido: desindustrialización, desocupación, baja de salarios, distribución desigual de la riqueza, indigencia y hambre en un país que exporta alimentos.

Nunca será suficiente decir que la dictadura del 76/83 tuvo un especial énfasis en reformatear ideológicamente el sistema educativo y construir un nuevo consenso social que admitiera como inevitable la enajenación del patrimonio nacional y la injusta distribución de la riqueza.

Para ello no escatimó esfuerzos, no ahorró aberraciones, no dejó rincón sin reprimir. Desde la desaparición física de docentes y estudiantes, cárcel, exilio, ce-

2. Nota escrita por Stella Maldonado en el material elaborado por SUTEBA, en el año 2006, a 30 años del golpe militar.

santías, listas negras hasta la prohibición de libros y su quema en una cruzada fascista que tuvo su punto más canalla en la quema de 1.500.000 de libros del Centro Editorial de América Latina en un baldío de Avellaneda.

Hubo un serio intento de convertir las escuelas en cuarteles, con dispositivos disciplinarios militarizados, servicios trabajando de preceptores (en esa época se nombraban “celadores”), requisas de material bibliográfico, etc.

Una frondosa maraña normativa represora reguló la vida de las instituciones educativas, en ella se instaba a proteger a la “patria y al estilo de vida occidental y cristiano” del “artero ataque de la subversión marxista”.

Para hacerlo se transmitían directivas precisas y exhaustivas para detectar militantes que incluían hasta glosarios para estar alertas a las palabras que usaban docentes y estudiantes, las cuales podrían delatar su procedencia ideológica.

El terror tuvo su efecto paralizador, pero no consiguieron la erradicación total del pensamiento crítico. Hubo resistencia, grupos de docentes y estudiantes mantuvieron la llama viva de los sueños de la generación diezmada.

Veintiocho años después, la nulidad de las leyes de impunidad, la nulidad de los indultos por parte del juez Canicoba Corral y la entrega de la Esma a los organismos de Derechos Humanos para construirse en Museo de la Memoria, marcan un hito histórico que es tributo de esta acumulación de fuerzas producida por todos aquellos que con nuestra lucha mantuvimos la convicción de la necesidad de sostener la memoria, la verdad y la justicia.

Stella Maldonado
Secretaria de Derechos Humanos

Maestro de vida³

Porqué Isauro es el primer asesinado por la dictadura militar, en los primeros minutos del 24 de marzo de 1976, junto a su hermano Arturo en la sede de ATEP en San Miguel de Tucumán.

Tal vez por su profundo compromiso con las luchas sociales de su provincia y del país. Quizás por su clara ligazón con otros líderes del movimiento obrero como Atilio Santillán (FOTIA) o Agustín Tosco (L y F).

Eduardo Rosenzvaig cita en *La oruga sobre el pizarrón* parte del programa educativo propuesto por ATEP ya en 1962:

3. Prólogo de Stella Maldonado en el libro de Eduardo Rosenzvaig (2010), *La oruga sobre el pizarrón*, 3ª ed. Buenos Aires: Cartago Ediciones.

“que la escuela se sume a la renovación social y económica, creando una actividad democrática; que se meta en la comunidad, ayudando a vivir mejor, y educando a los niños a colaborar en ella; que centre su programa en el estudio de los problemas sentidos por la comunidad. Que para eso se rodee de centros vecinales, comisiones agrícolas, cooperativas, centros culturales... que la riqueza se reparta de otra forma, que se incorpore a la vida nacional a la población indígena. Que los docentes vivan dignamente”.

Este destilado de ideas que luego retoma la Declaración de Principios de CTERA en 1973, sintetiza un claro posicionamiento político-sindical, político-social y político-pedagógico que continuamos sosteniendo hoy día.

La escuela como territorio de intervención política y el trabajador de la educación como militante popular han tramado la conformación y consolidación de CTERA como organización y esto lo debemos a militantes que como Isauro fueron muy claros, coherentes y consecuentes en su lucha.

Recorrer a través de la luminosa escritura de Eduardo Rosenzvaig la historia de Isauro Arancibia es recuperar a un tiempo las luchas populares de los 60 y 70 y acercarse a la comprensión de la clase de militantes integrales que fueron los compañeros de su talla.

Hemos hecho un largo recorrido desde la primera edición de La oruga en el pizarrón; hoy muchos docentes asumen la responsabilidad de enseñar los horrores del terrorismo de estado y hay un piso de consenso muy mayoritario acerca de la necesidad del juicio castigo a los genocidas: de hecho están siendo juzgados y condenados los asesinos, los responsables políticos e ideológicos del asesinato de Isauro y Arturo Arancibia.

Es muy claro que este avance es el producto de la lucha de los organismos de DDHH y de un conjunto muy amplio de organizaciones de todo tipo que acompañamos su exigencia de justicia.

Pero definitivamente no alcanza, es imprescindible que desde la formación docente se prepare tanto a los futuros educadores como a los que ya están en ejercicio para que estén en condiciones de abordar la enseñanza de la historia reciente, no solamente desde lo fáctico sino, y fundamentalmente, desde el análisis de la continuidad histórica de los procesos políticos, económicos, sociales y culturales que hicieron que en nuestro país aconteciera el genocidio de la última dictadura militar.

Debemos conseguir que nuestros compañeros/as logren preguntarse, para poder transmitir esa pregunta: ¿qué tuvo que ver el genocidio de nuestros pueblos originarios que acompañó el proceso de organización nacional en el siglo XIX con

el genocidio de los 70 que preparó el modelo de país que dejaría sin acceso a los más elementales derechos económicos y sociales a dos tercios de la población?

Esta y otras muchas preguntas, las que se formulan las nuevas generaciones, encuentran hoy una enorme producción de textos, documentales, investigaciones historiográficas y análisis políticos que constituyen herramientas formidables para interpretar nuestro pasado reciente y desde allí soñar futuros posibles.

La oruga sobre el pizarrón es un texto pionero en este camino y celebramos por eso esta nueva edición que se resignifica a la luz de este presente que hemos construido colectivamente.

La escuela transforma la memoria en historia⁴

Haciendo un recorrido por los procesos de historización de acontecimientos sumamente traumáticos para los pueblos que los vivieron y para la humanidad toda –como el genocidio nazi, la guerra civil española y los crímenes stalinistas, por citar sólo algunos– podemos inferir que luego de tantos años resta completar el pasaje de la memoria, del archivismo, de la museificación a la construcción de una historia que pueda ser patrimonio común aún con matices políticos e ideológicos diferenciados.

En nuestro caso, por cumplirse nada más -y nada menos- que treinta años del golpe de Estado que instauró la dictadura más sangrienta de nuestra historia, queda un largo recorrido por hacer para entamar el trabajo de historiadores, filósofos, sociólogos, politólogos, periodistas, escritores, cineastas, protagonistas directos o indirectos del período histórico del que tan profundamente este año se hablará, y convertirlo en un corpus transmisible.

Los trabajadores de la educación de todos los niveles de la enseñanza tenemos mucho para hacer en este camino. Hasta aquí, con avances, retrocesos y algunas cristalizaciones, hemos trabajado en la procura de la memoria, hemos luchado contra la negación, creemos que bastante exitosamente.

Muchos docentes asumen la responsabilidad de enseñar los horrores del terrorismo de Estado y hay un piso de consenso muy mayoritario en relación al Nunca Más. Es verdad que muchos quedan sólo en eso, el recordatorio en la modalidad de la efemérides o del epitafio cuando se ponen placas o se hacen monumentos a víctimas de la represión en escuelas y plazas, lo cual no es poco y es muy importante como reparación y reivindicación de quienes dieron su vida por un proyecto de país con acceso a una vida digna para todos y todas. Pero definitivamente no alcanza.

4. "A 30 años del golpe", artículo de Stella Maldonado, en su carácter de secretaria de Derechos Humanos de SUTEBA, en el año 2006, en la revista *La Educación en nuestras manos*, (75), pp. 14-15.

Es imprescindible que desde la formación docente, tanto en Institutos Superiores como universidades, se prepare tanto a los futuros docentes como a los que ya están en ejercicio para que estén en condiciones de abordar la enseñanza de la historia reciente, no solamente desde lo fáctico sino, y fundamentalmente, desde el análisis de la continuidad histórica de los procesos políticos económicos y sociales que hicieron posible que en nuestro país aconteciera el último genocidio.

Debemos conseguir que nuestros compañeros/as logren preguntarse, para poder transmitir esa pregunta: ¿qué tuvo que ver el genocidio de nuestros pueblos originarios que acompañó el proceso de organización nacional en el siglo XIX con el genocidio de los 70 que preparó el modelo de país que dejaría sin acceso a los más elementales derechos económicos y sociales a dos tercios de su población? Deberíamos poder preguntarnos y promover la pregunta acerca de cuáles fueron las matrices políticas, ideológicas y culturales que posibilitaron la desaparición física y el robo de bebés; cuál fue el papel de la educación en la conformación de un sentido común que en buena medida bancó la dictadura, etc., etc.

Seguramente hay infinidad de preguntas para formular y las generaciones que van surgiendo se atreven a hacer preguntas que a las anteriores no se les hubieran ocurrido.

Hay tarea para hacer y contamos para hacerla con muchos recursos: los testimonios de los protagonistas que pueden aún aportarnos la narración directa de las experiencias políticas de los 50, 60 y 70, numerosos textos escritos los últimos tiempos, algunos documentales muy valiosos –todavía falta la gran película de ficción sobre el tema–, las investigaciones hechas por universidades y organismos de derechos humanos, etc.

Desde nuestra organización sindical debemos seguir luchando por una transformación de los diseños curriculares y de la formación docente que permita sacar la historia reciente del lugar ritualizado de la efemérides y ubicarla como instrumento fundamental de comprensión de la realidad para poder transformarla.

Esta tarea que necesariamente debemos llevar adelante con otras organizaciones, tiene que enraizar en nuestras escuelas utilizando como herramientas la historia oral y la reconstrucción de las luchas populares.

30 años ininterrumpidos sin dictaduras militares⁵

Sin duda, el período que analizamos se abre con un acontecimiento fundamental de nuestra historia reciente: el juicio a las Juntas Militares, luego de la investigación de la CONADEP. El desarrollo del juicio, los testimonios y las sentencias produjeron una marca indeleble que ni siquiera pudo ser borrada por las leyes de

5. Artículo de Stella Maldonado en el año 2013, en la revista *Canto Maestro*, (23), para los 30 años de democracia.

impunidad ni el indulto, ya que podemos rastrear sus huellas luego en los juicios de la verdad y en la nulidad de las leyes de punto final y obediencia debida, a la que se llega por la lucha de los organismos de derechos humanos acompañados por un sin número de organizaciones que convergieron con la férrea voluntad política de los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner de terminar con la impunidad del genocidio. Más aún, Néstor Kirchner pidiendo perdón públicamente por el terrorismo estatal, refunda la democracia en la Argentina.

Golpes de mercado, hiperinflación, crisis de la deuda, fueron los condicionantes de toda posibilidad de avanzar en una democracia que excediera la formalidad de votar y pudiera restituir y garantizar derechos sociales. Las luchas populares, entre las que se encontró la “Marcha Blanca” de CTERA que consolidó y unificó la organización nacional de los trabajadores de la educación, generaron las condiciones para un cambio de signo político en el gobierno y el peronismo volvió a gobernar de la mano de un caudillo riojano disfrazado de Facundo Quiroga, que enajenó el patrimonio nacional acumulado por muchas generaciones de argentinos. Su imagen fue mutando de caudillo federal a playboy a medida que se profundizaban las políticas neoliberales convirtiendo en política pública la receta de la dictadura militar: “achicar el Estado es agrandar la Nación”.

Durante 10 años de gobierno se dismanteló totalmente el Estado y se lo retiró de su papel de regulador de la economía. La estabilidad monetaria, el pánico al retorno de la hiperinflación impulsó el acuerdo Menem-Alfonsín en el Pacto de Olivos, por el cual se garantizó la posibilidad de la Reforma Constitucional de 1994. Esta reforma consagró la reelección a cambio de la sobrerrepresentación de las provincias en el Senado y la creación de algunas figuras que teóricamente mejorarían la calidad de la democracia como la creación de la Jefatura de Gabinete y el Consejo de la Magistratura. Lo que hay que valorar en su justa dimensión es que se hayan incorporado a la Constitución de 1994 los Pactos Internacionales de Derechos Humanos que han permitido a lo largo de estos años algunos avances en esa materia: igualdad de género, derechos de los niños, multiculturalidad, sustentabilidad ambiental, etc.

La resistencia a las políticas neoliberales por parte de algunos sindicatos, el surgimiento de nuevos movimientos sociales, la creación de la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA), la unidad en la acción con un sector de la CGT (el MTA), instalaron un fuerte cuestionamiento al modelo neoliberal al tiempo que iban construyéndose propuestas alternativas (Marcha Federal-Carpa Blanca de CTERA).

El gobierno de la Alianza (UCR-FREPASO) no tuvo ni la voluntad política, ni la definición ideológica para hacerse cargo de la profunda crisis económica y social agravada por la recesión iniciada en 1998 y a la catástrofe económica se sumó la pérdida de legitimidad política e institucional que desencadenó las

jornadas de 19 y 20 de diciembre de 2001, con sus gravísimas consecuencias en términos de pérdidas de vidas por la represión, aún impunes.

La puja entre devaluadores y dolarizadores se resolvió a favor de los primeros y Duhalde apareció como el garante de la gobernabilidad. En 2002 se profundizó la crisis y llegamos a los peores indicadores de nuestra historia reciente en materia de desempleo, pobreza e indigencia. El asesinato de Kosteki y Santillán definió el adelantamiento de las elecciones dando lugar al gobierno emergente de Néstor Kirchner. Poco a poco y de la mano de una importante reactivación económica, se recuperó el empleo, la negociación colectiva, se logró la incorporación de millones de niños y de personas mayores a la seguridad social, se produjeron avances en materia de ampliación de derechos y la economía volvió a ser regulada por el Estado; se comenzaron a revertir las políticas neoliberales en educación, ciencia y técnica y Argentina se convirtió en uno de los pilares de los procesos de transformación e integración latinoamericana junto a Brasil, Venezuela, Bolivia, Ecuador y Uruguay, cuyo hito fundamental fue el rechazo al ALCA en 2005. Los gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner han profundizado algunas medidas (reestatización de las AFJP, estatización de la mayoría del paquete accionario de YPF, Asignación Universal por Hijo, Ley de Medios, regulación del mercado de capitales) que provocaron una feroz embestida de la derecha económica, política, ideológica y mediática, intentando producir condiciones que posibiliten una restauración conservadora que incluye impedir que avancen los juicios a los civiles que mandataron a los genocidas para imponer el plan económico de Martínez de Hoz.

Graves problemas aún nos atraviesan: inflación, trabajo no registrado, trabajo infantil, trata de personas, violencia policial y carcelaria, mortalidad materna por abortos clandestinos, daño ambiental, sojización, déficit en el transporte público, etc. Lo que claramente no sucede es que haya intentos de golpe de estado por parte de las fuerzas armadas interrumpiendo la vigencia de la constitución con su secuela de cancelación de derechos sociales y libertades públicas y represión sangrienta. Este es el principal mérito de los últimos 30 años, aún cuando quedan zonas de impunidad en relación a los asesinatos de militantes populares como Carlos Fuentealba y Pocho Lepratti y a la desaparición de Julio López.

Han acontecido además profundos cambios culturales en la sociedad argentina que van desde la ley de divorcio, la patria potestad compartida y la eliminación del servicio militar obligatorio hasta la ley de matrimonio igualitario y la de identidad de género, sumadas a las leyes de salud sexual y reproductiva y educación sexual. Se han incrementado en los últimos años las posibilidades de movilidad social, la escuela secundaria ahora es derecho de ciudadanía, los chicos y chicas de 16 años pueden votar si así lo deciden, hay miles de jóvenes que son primera generación que llega a la universidad y más de la mitad de ellos son mujeres; también numerosas mujeres han alcanzado lugares de la más alta representación institucional que antes les estaban vedados (Presidencia, Corte Suprema, Banco Central, Ministerio de Defensa y de Seguridad, Gobernacio-

nes, etc. El acceso masivo a las tecnologías de la información y la comunicación preanuncia nuevos cambios culturales en el corto plazo.

No cabe duda de que son todos logros de políticas públicas llevadas a cabo en el marco de la democracia y el estado de derecho.

Los desafíos son enormes:

- construir más igualdad,
- democratizar la justicia,
- desmonopolizar los medios de comunicación,
- avanzar en la distribución de la riqueza,
- terminar con el trabajo no registrado,
- desarrollar un modelo productivo que sea sustentable económica y socialmente,
- transformar el modelo sindical vigente para garantizar la democratización de la participación de los trabajadores organizados.

Al cumplirse estos treinta años continuados de democracia, CTERA renueva, una vez más, su compromiso con la escuela pública como factor de generación de igualdad, con los derechos humanos en su sentido más amplio y con la defensa y profundización de la vida democrática, como lo viene haciendo desde hace 40 años.

Complicidad civil del genocidio y juicios de lesa humanidad⁶

Como CTERA, como central de los Trabajadores de la Argentina y como SUTEBA, hemos tenido una participación muy activa en conseguir que se generen las condiciones para terminar con la impunidad del genocidio de la última dictadura militar, no solamente a través de la movilización permanente en las calles, sino a través de la difusión del tema y de la instalación en la agenda pública y en la conciencia de nuestros compañeros.

El juicio a las juntas militares, que se producen inmediatamente de haber recuperado las instituciones de la democracia, es un juicio que está enmarcado en un contexto social donde era muy fuerte la idea de la teoría de los dos demonios. Y celebramos que haya existido ese juicio creemos porque fue muy importante en relación a dejar bien en claro cual había cual había sido el papel de las Fuerzas Armadas en relación al genocidio. Sin embargo, tuvo sus límites.

Los límites se impusieron inmediatamente en relación a lo que fue la sanción de las leyes de Obediencia de vida y de Punto Final que, por supuesto, estuvieron condicionadas por el levantamiento carapintada que se produjo justamente para detener los juicios.

6. Transcripción de los fragmentos de la participación de Stella Maldonado en el documental elaborado por SUTEBA “Complicidad civil del genocidio y juicios de lesa humanidad”.

Nuestras organizaciones han tenido siempre un papel importante, han aportado no sólo testimonios, sino militancia y construcción de correlación de fuerzas para que sea posible llegar al momento en el que esas leyes pudieran ser anuladas.

Nosotros celebramos enormemente la derogación y la nulidad de las leyes de impunidad: creemos que esto es, en paralelo, un avance de la lucha de nuestro pueblo que hizo posible que un nuevo gobierno, justamente surgido de estas luchas, haya definido con mucha claridad ir a fondo.

Hay hechos que son fundamentales y que reponen la autoridad estatal; uno de ellos es, por ejemplo, un acto simbólico cuando Néstor Kirchner baja el cuadro de Videla en el Colegio Militar y, del mismo modo, el hecho de que se pida perdón en nombre del Estado por el genocidio y el terrorismo de Estado. Son hechos instituyentes, que refundan una nueva época histórica en la Argentina.

La represión no comenzó el 24 de marzo del 76 sino antes. Para entonces ya estaban actuando la triple A y los grupos paramilitares que asesinaron a más de tres mil compañeros/as y esto también debe formar parte de nuestra lucha; es decir, formar parte de nuestra exigencia por la condena efectiva de todos los involucrados en las causas de la triple A.

En este sentido, el conjunto de los organismos de derechos humanos y un espectro muy amplio de organizaciones, jugamos un papel fundamental en seguir batallando alrededor de la conciencia social, respecto de lo que había sucedido efectivamente durante la dictadura militar, remarcando que no había sido “una guerra entre dos bandos”, sino claramente terrorismo de Estado. Así logramos la derogación primero y luego la nulidad de las leyes de impunidad cuando pudimos instalar la continuidad de los juicios y pudimos ver claramente, cuál había sido el papel de la Iglesia y de los grupos concentrados de capital en relación a sostener el andamiaje que hizo posible el genocidio.

¿Quiénes detentaban el poder real? Eran los grupos concentrados de capital. Las grandes empresas multinacionales, como es el caso de Mercedes Benz, Ford, Acindar, son casos emblemáticos de empresas en las que las Comisiones sindicales internas completas, delegados y trabajadores fueron arrasados, y esto con la absoluta connivencia no solo del poder político y militar de aquel momento, sino también de las cúpulas de todo el empresariado nacional e incluso con la complicidad, lamentable es decirlo, pero de algunas cúpulas sindicales como por ejemplo del SMATA en aquel momento.

Complicidad de la iglesia: hay enorme cantidad de testimonios de las madres y de las abuelas en donde se relata cómo, en sus entrevistas con obispos, por ejemplo, se les decía que mejor no hablaran de este tema porque corrían peligro. Y se amparaba así en forma directa o indirecta el accionar de los de genocidas e, incluso, también estuvo la participación directa, como es el caso de Von Wernich,

que ya ha sido condenado por los juicios, que afortunadamente se han llevado a cabo. El fallo es clarísimo y merece ser destacado. Nosotros creemos que lo único que puede realmente poner en otro lugar a la cúpula de la Iglesia argentina en este punto es, por ejemplo, excomulgar a personajes siniestros como Von Werlich, que no es el único, hay unos cuantos más.

No hay posibilidad de fundar una democracia con justicia social en nuestro país sino es a partir de la condena efectiva y real del Genocidio.

Educación en democracia⁷

Tendríamos que empezar por hacer una breve reseña de lo que implicó la dictadura militar para la educación en términos, no solamente de la represión a los docentes y a los estudiantes que fue muy grande, más de 600 docentes desaparecidos, pero además una gran cantidad de presos, exiliados, cesanteados y excluidos de los listados.

Durante el período que se inicia en 1983 hay una apertura importante en términos democráticos, hay una explosión de matrícula en las universidades y también en el sistema educativo en general. Esta es una época en la que nosotros nos vimos obligados a hacer muchos paros, porque realmente la situación salarial era grave, faltaban escuelas, las condiciones de trabajo eran malas y por supuesto nos comenzábamos a reorganizar como CTERA, ya que la represión que había habido, que había tenido algunos ejemplos muy muy fuertes como el asesinato de nuestro compañero Secretario General Isauro Arancibia el mismo día del golpe del 24 de marzo del '76.

La etapa del neoliberalismo, digamos la etapa menemista, fue una etapa que también para nosotros fue de grandes procesos de lucha. Llevamos adelante una batalla ideológica muy importante para instalar en la conciencia de los docentes los peligros de la descentralización disfrazada de democratización, pero que en realidad apuntaba a este desentendimiento de los estados nacionales respecto del financiamiento educativo.

En esta época creo que el hecho emblemático es la Carpa Blanca. La Carpa Blanca surge en un momento en que todas nuestras luchas, que se daban provincialmente, conducían a fracasos y lo único que sucediera que se perdían días de clases, se descontaban los días de paro y no podíamos avanzar, entonces se tomó una decisión de producir un hecho político cultural que convocara a la opinión pública en general y a la sociedad en su conjunto. Y fue un momento, unos años, de una enorme resistencia popular que a pesar del éxito que tuvieron para el poder las políticas neoliberales, yo creo que, si lo comparamos incluso con algunos otros países, fueron los años que construyeron conciencia y agen-

7. Entrevista a Stella Maldonado, en el marco de la serie documental "Educación en democracia", del Laboratorio de Medios Audiovisuales, UNIPE, 2014.

da popular en relación a cuáles eran los cambios necesarios y que empezaron a producirse ya cuando luego del estallido del 19 y 20 de diciembre de 2001 comienza el periodo de cambio histórico. La transición que termina con el asesinato de Kosteki y Santillán y determinar el adelantamiento de las elecciones y el gobierno emergente de Néstor Kirchner, que para nosotros no tenían una confiabilidad en un principio pero que rápidamente desde su discurso del 25 de Mayo escuchamos cosas diferentes respecto de la educación. Esto fue puesto en acto rápidamente cuando el ministro firmó con Néstor Kirchner y Marta Maffei, que eran la secretaria general de CTERA, fueron a Entre Ríos a resolver que no se pagaba salarios desde hacía cinco meses, pero lo mismo pasaba en otras provincias.

Todo lo que significó luego, hay una foto para mí muy importante, que es Hugo Yasky hablando en la Casa Rosada presentando la Ley de Educación y la Ley de Financiamiento es un momento muy importante. Donde justamente, como nunca había sucedido en la historia, converge en la voluntad política de un gobierno con la construcción política sindical que había hecho nuestra organización, esa es una foto muy muy importante. La foto, no sólo, de Néstor bajando el cuadro sino de Néstor pidiendo perdón en nombre del Estado por el genocidio, esa es una foto sumamente importante (Stella emocionada). Y miles de fotos anónimas, que también las recibimos, que son las de los docentes en las escuelas, en las escuelas en la Puna, en el conurbano bonaerense, en las islas, en las escuela de la montaña, en el frío terrible de la Patagonia, en Estepa Patagónica, los maestros y Carlos Fuentes por supuesto.

Educar para el Nunca Más⁸

Si comprender es imposible, conocer es necesario, porque lo sucedido puede volver a suceder, las consciencias pueden ser seducidas y obnubiladas de nuevo, las nuestras también.

Primo Levi

Tal como dijera Theodor Adorno en una conferencia en 1966 “La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación... Cualquier debate sobre ideales de la educación es vana e indiferente en comparación con este: que Auschwitz no se repita”.

Este legado del filósofo de la escuela de Frankfurt es para CTERA un mandato, que se expresa en una política permanente de lucha contra la impunidad del genocidio, por el juicio y castigo a todos los culpables, por la restitución de identidad de los nietos apropiados de las Abuelas de Plaza de Mayo, por la verdad del destino de los desaparecidos. En definitiva, por el NUNCA MÁS.

Se han desarrollado infinidad de iniciativas por parte de nuestros sindicatos de

8. Stella Maldonado en Yo fui a los juicios con mi Profe, 1ª ed. Buenos Aires: Ediciones CTERA.

base para recuperar la memoria, las historias de vida de las/los compañeras/os víctimas del genocidio, produciendo una gran cantidad de materiales para el trabajo en las escuelas con los estudiantes de todos los niveles y modalidades.

En estos treinta y siete años pasamos del temor a hablar del horror que existía aún cuando se había recuperado la democracia formal, al momento actual en que los propios adolescentes y jóvenes han tomado en sus manos y desarrollan múltiples experiencias de investigación, comunicación y arte sobre esta página siniestra de nuestra historia. En el medio, la nulidad de las leyes de impunidad, ya en el gobierno de Néstor Kirchner, ha permitido juzgar y condenar a los genocidas. En todo el país se han dictado a la fecha más de 350 sentencias condenatorias.

Ha sido la mejor forma de poner en acto palabras de Néstor Kirchner, cuando pidió perdón en nombre del Estado, refundando la democracia en la Argentina.

Hoy saludamos con mucho afecto y emoción esta iniciativa de la Secretaría de Derechos Humanos del SUTEDA de promover y acompañar la presencia de docentes y estudiantes de escuelas secundarias en los juicios que se desarrollan en los Tribunales Orales Federales de la provincia de Buenos Aires. No tenemos dudas que habrá un antes y un después en la vida de educadores y estudiantes que hayan pasado por la experiencia de escuchar a los testigos, a los que vivieron para contarlo y hoy hablan por los que no están, por los desaparecidos que aparecen en sus palabras, que pueden recibir una justicia que luego se expande por el conjunto social también lacerado por el terrorismo de estado. Ser testigo de los testimonios también ayuda a construir la Memoria, la Verdad y la Justicia.



Políticas educativas en contexto



Políticas educativas en contexto

Siendo dirigente sindical, su postura fue siempre la de dar el debate de ideas en todos los ámbitos. Sus aportes han sido muy valiosos tanto en la resistencia en contra del neoliberalismo, como en la disputa por incidir en la definición de políticas educativas a favor de la educación pública, la ampliación de derechos y la defensa de las condiciones para un trabajo docente digno y reconocido.

Mientras Stella era Secretaria de Educación de CTERA (2004-2007) y luego ya como Secretaria General (2007-2014), se dio un contexto nacional en el que fue clave la convergencia y la confluencia de la larga lucha de la CTERA en defensa de la escuela pública y el derecho social a la educación con la voluntad política de gobiernos que, a partir del año 2003, atendieron los planteos de las y los trabajadores de la educación y se ocuparon de sus demandas.

Cuando en el año 2007, en la provincia de Buenos Aires se lograba la sanción de la Ley de Educación Provincial, Stella manifestaba:

Hoy va a quedar sepultada definitivamente, la Ley Federal de Educación y esto no sucede mágicamente, ni por la gracias de ningún sector en particular, sucede porque durante más de 10 años desde la CTERA, los trabajadores de la educación, tanto docentes como auxiliares técnicos y administrativos, desde la Central de Trabajadores Argentinos y de un conjunto muy alto de organizaciones de todo tipo, dimos una batalla de resistencia para llegar a este punto (27 de junio de 2007).

En este contexto, signado por la voluntad política de un Estado que definió a la educación como un derecho social y no como un servicio o mercancía, se fue construyendo un marco normativo que amparó y promovió la defensa de la educación pública y la inclusión socio-educativa, que incrementó la inversión del Estado en educación y que valoró la importancia de la representación sindical en la construcción de la política educativa, a través del reconocimiento de la Paritaria Nacional Docente.

“La Ley de Educación Nacional 26.206, se transforma en este contexto en una plataforma de nuevas luchas para las y los trabajadores de la educación”.

En ese nuevo marco normativo y en el avance concreto, conquistas y ampliaciones de derechos, la CTERA jugó un papel fundamental, y las ideas y palabras de Stella fueron siempre una clave para dar las disputas. Su mirada era imprescindible, por esclarecedora, aguda, profunda y hasta a veces inquietante e incómoda para propios y ajenos, porque decía todo, sin especulaciones.

“Hacer política consiste en ampliar el horizonte de lo posible, hacer política consiste en hacer posible lo necesario y creo que los sindicatos docentes nos tenemos bien ganado el lugar de haber conseguido ampliar esos horizontes, porque hemos hecho política, de la mejor, y eso que todavía no hemos jugado nuestra mejor partida”.

Educación: ¿Derecho social o mercancía?⁹

A pesar de sus deficiencias, inequidades, rituales y formalismos la escuela pública argentina tuvo durante el siglo XX, más precisamente durante los dos primeros tercios, un vastísimo desarrollo, llegando a las más altas tasas de escolarización de América Latina cercanas al 95%, con una retención promedio nacional del 54%. En la región metropolitana: Ciudad de Bs. As. y GBA, que es la que alberga a un tercio de la población del país, la retención alcanzaba al 70% y la tasa de pasaje de escolaridad primaria a escolaridad secundaria llegaba al 46%.

Para comienzos de la década del 90 la tasa nacional de analfabetismo puro era inferior al 5% de la población mayor de 15 años.

(...) Es posible distinguir en el desarrollo de la educación argentina tres etapas, cada una de ellas a su vez reconoce distintos períodos, y a cada etapa han correspondido diferentes paradigmas de la identidad docente, propias de los procesos históricos que se atravesaban.

1) Etapa fundacional, signada por las ideas de la generación del 80, fundamentalmente Sarmiento y Alberdi, acompañó la integración a la sociedad de las grandes masas de población inmigrante. Se crean las Escuelas Normales, de nivel secundario que formaron maestros con una fuerte identidad vinculada con la idea de vocación y misión civilizadora, sostenida en la concepción positivista del progreso indefinido.

Es en esta etapa que se cimienta el contrato entre la escuela y la sociedad que tendía a garantizar que si estudiaban los hijos iban a alcanzar un mejor nivel de vida que sus padres. Uno de los pilares de la gran clase media que se desarrolló en la Argentina.

Indudablemente una etapa que fue funcional al modelo económico capitalista agro exportador, pero que al albergar en su seno a buena parte de los sectores populares, tuvo un extraordinario dinamismo.

2) Etapa del estado de bienestar. Durante el período 40/75 aproximadamente, se produce una enorme expansión del sistema educativo vinculado al proceso de industrialización del país. Se crean las escuelas técnicas, agrarias, escuelas hogares, universidad tecnológica. Se da un gran impulso a la educación inicial. Antes de finalizar la década del 60, la formación docente pasa a tener nivel terciario.

Es también al final de esa década que se produce durante la dictadura militar del general Onganía, el primer intento de reforma educativa de signo regresivo y es

9. Principales fragmentos del artículo escrito por Stella Maldonado en la revista de UTE, Apuntes, 4(25), mayo 2003.

atacada la universidad como usina de formación de cuadros científico-políticos revolucionarios. Esto determinó el exilio de miles de profesionales, profesores e investigadores que dejaron a las universidades sin sus mejores docentes.

Paralelamente comienza a desarrollarse en esta etapa un sindicalismo docente ligado a la concepción del maestro/a como trabajador de la educación y como tal debería vincular su lucha a las de los otros trabajadores. Luego de varias aproximaciones el 11 de setiembre de 1973 se creaba la CTERA que luego de un debate que duró toda la noche adopta la denominación de Confederación de Trabajadores de la Educación pero no logra insertarse todavía en la CGT por mutuas resistencias e históricos desencuentros entre algunos sectores de las capas medias y la clase obrera peronista. Este proceso se interrumpe violentamente con la irrupción de la dictadura militar en 1976, a pesar de lo cual hubo núcleos de compañeros que continuaron trabajando en los sindicatos de base para refundar la CTERA en 1983, ya que su dirigencia había sido diezmada por el terrorismo de Estado.

Cabe destacar que al igual que en otros países de América Latina se hallaban en pleno desarrollo importantes corrientes críticas e innovadoras en educación, que además de pública se pretendía popular.

Las ideas de Paulo Freire habían anidado en la conciencia y en las prácticas pedagógicas de numerosos docentes.

3) Etapa de las políticas neoliberales. La dictadura militar del período 76/83 entra a sangre y fuego en el sistema educativo instaurando el terror: miles de docentes y estudiantes fueron sus víctimas directas e indirectas, desaparecidos, presos, exiliados, cesanteados, censurados. Textos prohibidos, un millón de libros publicados por el Centro Editor de América Latina fueron quemados en un solo día. El sistema educativo fue desfinanciado, se produjo un deterioro salarial que obligó a muchos maestros y profesores a tener dos y más cargos y por otra parte la enorme represión sumada al problema salarial hizo que en los centros urbanos más densamente poblados escasearan los maestros y profesores y dieran clase personas sin título habilitante.

La caída de la participación de los asalariados en la distribución de la riqueza que pasó del 45% en 1970 al 22% en la década del 90 minó la posibilidad de vastos sectores sociales de sostener la escolaridad de sus hijos. Ya en la restauración democrática hubo una breve primavera de expansión del sistema y se convocó a un Congreso Pedagógico Nacional, pero el desastre económico en que terminó el gobierno radical fue la antesala de la aplicación del brutal ajuste menemista.

Las políticas neoliberales de ajuste estructural que tuvieron su manifestación más visible en la privatización de las empresas estatales llegaron también a la educación pero lo hicieron en forma zigzagueante ya que encontraron la re-

sistencia opuesta no solo por las organizaciones sindicales docentes sino por el conjunto de la sociedad civil que tiene un fuerte posicionamiento en defensa de la escuela pública.

El modelo de maestro/profesor que necesitan las políticas neoliberales es el de empleado público. Con el avance de las concepciones tecnocráticas y productivistas se ha producido un quiebre de la identidad docente como sujeto de su práctica para tender a convertirlo en objeto de las políticas oficiales. La flexibilización laboral que ha acompañado el proceso de reforma educativa puesto en marcha ha significado tener que poner una enorme energía en la conservación del “empleo”, energía que se ha desviado de la defensa del “trabajo”.

La CTERA ante las políticas neoliberales

Desde que se reconstituyó, después de la última dictadura militar la CTERA ha protagonizado gran parte de las más importantes luchas que ha librado la clase trabajadora argentina ante el avance del modelo neoliberal. Se ha consolidado como organización nacional con entidades de base en casi todas las provincias lo que le ha permitido llevar adelante algunos hitos significativos en la defensa de la escuela pública y de los derechos de los trabajadores de la educación.

En 1988 se llevó adelante una huelga de cuarenta y dos días por salario unificado, paritarias nacionales y una ley nacional de educación. Las conquistas salariales obtenidas fueron rápidamente absorbidas por la hiperinflación, se avanzó en negociaciones paritarias que luego quedaron reducidas a unas pocas experiencias, pero el saldo organizativo permitió resistir el avance que luego el menemismo pretendió hacer sobre los derechos establecidos en los estatutos.

En 1992 la CTERA, el movimiento estudiantil y la comunidad educativa en general resistieron el primer proyecto de Ley Federal que era claramente privatista y le daba un rol subsidiario al Estado en materia de financiamiento, es decir era aún más liberal que el que finalmente se aprobó. La resistencia a su implementación posibilitó defender los puestos de trabajo que se pretendían ajustar pero no alcanzó para detener su avance.

Después de varios años de luchas fragmentadas, en 1997 se instala una carpa con maestros en ayuno frente al Congreso Nacional para reclamar una ley de financiamiento educativo. Luego de tres años e innumerables acciones de acompañamiento: desde firmas de peticiones, hasta ayunos en las plazas de las principales capitales del país y de países limítrofes, paros y marchas, hasta multitudinarios recitales de música, se obtuvo una Ley de Incentivo Docente por la cual el Estado Nacional aporta 660 millones de pesos anuales destinados exclusivamente a aumentos salariales. Cabe señalar, no sin amargo sabor, que fue el único gremio que en diez años de menemismo obtuvo un incremento salarial ya que la mayoría de las luchas llevadas a cabo tuvieron carácter netamente defensivo.

La decidida acción de la CTERA en oposición al Pacto Federal II que incluyó medidas de acción directa nacionales y acciones en cada provincia hicieron retroceder el proyecto, dejando al Ministro de Educación de la Nación, Juan Llach tan debilitado que renunció a los pocos meses.

Paralelamente la presencia de maestros y profesores de todo el país en la carpa denunciando la situación que se vivía en sus provincias desnudó absolutamente la verdadera situación de crisis de la educación, y generó una profunda solidaridad de toda la sociedad con el reclamo de la CTERA y la defensa de la escuela pública.

Asumiendo en plenitud este compromiso con una educación pública, democrática y popular la CTERA potenció su trabajo de investigación y formación docente, produciendo un Congreso Educativo en 1999 que consensuó con compañeros de todo el país, de todas las ramas y modalidades, las líneas generales de un proyecto educativo pensado para una verdadera educación de calidad para todos.

Así como se confrontó con el proyecto de “Profesionalización Docente” de la ministra Decibe y se lo derrotó, también se derrotó el proyecto de ajuste del ministro López Murphy que cayó a partir de la movilización de docentes y estudiantes que tuvo a la CTERA como motor sustantivo.

La debacle económica de nuestro país, profundizada luego de la caída de De La Rúa, después de las jornadas de movilización popular del 19 y 20 de diciembre de 2001, ha significado la desarticulación total del sistema educativo, con Provincias que pierden año a año los ciclos lectivos (Jujuy, San Juan, Corrientes, Entre Ríos) por falta de pago de los salarios y recortes salariales de todo tipo. La educación ha pasado de ser un derecho social vinculado a la inclusión a ser una variable más de ajuste para achicar el déficit fiscal.

El derecho social a la educación

La escuela pública es el escenario indelegable para promover la enseñanza en el marco del compromiso con la construcción de un proyecto social ético, sustentable y direccionado hacia el bien común. Es una tarea central de la escuela la construcción de subjetividades con capacidad de intervención en la realidad para su transformación.

- Esta escuela requiere inversiones económicas concretas, inversión mínima neta del 6% del PBI. Los recursos deben provenir de tributos que graven a los sectores más concentrados de capital, acuerdos sociales profundos, respeto a los sujetos del proceso educativo, a sus tiempos, sus necesidades, su experiencia.

- Se impone rediscutir el contrato social implícito en la relación de enseñanza-aprendizaje. Los acuerdos democráticos de convivencia escolar, la necesidad de promover y sistematizar el proceso de estudio como mediación indispensable en el proceso educativo, la responsabilidad de la familia, de los medios de comunicación, de las organizaciones sociales principalmente del Estado, que es el garante del derecho social a la educación.
- La responsabilidad del Estado no se circunscribe a la educación sistemática formal y no formal; es a partir de los 45 días de edad.
- La obligatoriedad deberá tener un piso de 14 años abarcando los dos últimos años de nivel inicial, primario, secundaria, deberá ser asistida por políticas sociales basadas en principios de justicia social y no de compensación.
- El gobierno de la educación deberá ser participativo en todas las instancias y niveles de decisión, desde las escuelas hasta el Ministerio de Educación de la Nación. Una verdadera descentralización que signifique distribución del poder en el territorio.
- Reformulación de los contenidos sobre la base de una propuesta básica común consensuada con los diferentes actores sociales que intervienen en el hecho educativo, que sea respetuosa de las diversidades regionales y culturales.
- Una reorganización del trabajo docente, la gestión de las escuelas y las condiciones materiales de enseñar y aprender; que se respeten los intereses de los trabajadores y del sistema educativo a convenir en una paritaria nacional del sector que abarque temas desde salariales, hasta la salud laboral docente.
- La creación de un programa permanente de información, actualización y formación en servicio para todos los docentes del sistema.
- Un programa federal de evaluación del sistema que tenga como objetivo obtener un conocimiento preciso sobre la marcha del sistema, producir un saber que oriente acciones y políticas en distintos niveles: gobierno, escuela y aula. La evaluación deberá integrar como sujetos activos además de docentes y alumnos a padres y organizaciones de la sociedad civil.

La primera tarea de este programa debería ser la evaluación de la Reforma Educativa que está en marcha.

Es decir, defendemos el acceso de todos a los conocimientos y el protagonismo popular en la producción de una cultura relevante para la transformación democrática en lo social, en lo político y en lo económico.

Soñamos con una escuela de todos y para todos que garantice la igualdad del goce de los derechos y el respeto por las diferencias, donde maestros y alumnos podamos construir y disfrutar de espacios placenteros y productivos de enseñanza y aprendizaje.

El poder de nuestra fuerza organizada¹⁰

Poderosos intereses van a intentar que aunque cambie el discurso quede todo como está. El debate en las escuelas, entre los docentes y con las comunidades y sus organizaciones, va a construir la correlación de fuerzas necesarias para avanzar en una ley inscripta en la discusión de un nuevo modelo de país.

Una Reforma “exitosa”

Durante los noventa y en los primeros años del nuevo siglo los trabajadores, y en particular los trabajadores de la educación, llevamos adelante una fuerte resistencia al conjunto de políticas que se abatieron sobre nuestra sociedad. El desguace del Estado, la enajenación del patrimonio nacional y de las empresas estatales, la flexibilización laboral, fueron consecuencia de políticas neoliberales que, en el terreno educativo, tuvieron como una de sus expresiones, aunque no la única, a la Ley Federal de Educación. Es necesario ver estas políticas en su conjunto para poder calibrar su impacto.

Hemos hablado mucho sobre ese impacto, pero es necesario remarcar los objetivos políticos de la Ley Federal de Educación para entender por qué nosotros decimos que, en realidad, la Reforma no fracasó. La propuesta de las Reformas Educativas en América Latina, y por supuesto en nuestro país, fue reformatear sistemas educativos que estaban pensados para un modelo de acumulación económica –basado en la sustitución de importaciones– que necesitaba formar grandes masas de trabajadores calificados. A partir de la Dictadura Militar y con la decidida aplicación de las políticas neoliberales en los 90, se planteó un nuevo modelo de acumulación que lo que necesitó fue trabajadores no calificados, flexibles, intercambiables, baratos. Y es en ese sentido que la reforma educativa fue “exitosa”. Aquel modelo educativo integrador de las grandes masas de inmigrantes, indudablemente homogeneizador y disciplinador en los marcos del capitalismo, disciplinaba para la inclusión; la Ley Federal vino a transformarlo en un sistema que disciplina para la exclusión.

De la resistencia a la ofensiva

A lo largo de tantos años de resistencia del conjunto de los trabajadores logramos, en el caso de las políticas educativas, frenar el avance de las Reformas de segunda generación. La municipalización, en nuestro país, no pasó, la frenamos con nuestra lucha. Fue un freno que le pudimos poner a algo que sí pasó en otros lugares, como lo podemos dimensionar en estos días con la lucha de los estudiantes secundarios en Chile, que está poniendo crudamente a la luz lo que

10. Conferencia de Stella Maldonado en la Jornada Pedagógica Regional 20 años de lucha, pasión y proyectos, La Plata, 16 de junio de 2006. Transcripción en artículo de la revista La educación en nuestras manos, (76), 18-20, SUTEDA, 2006.

significó allí la municipalización que se hizo durante la dictadura militar de Pinochet y de la cual no se pudo salir hasta ahora.

Cuando hablamos de resistencia tenemos que poner en valor todo lo que hicimos. Para que no nos pase como a los chicos, que muchas veces piensan que las cosas suceden porque hay personas providenciales que las hicieron y porque las cosas se resuelven solamente en relaciones interpersonales. Tenemos que tener en claro cuáles son nuestras fuerzas y el poder que tiene nuestra fuerza organizada en tanto colectivo. El poder que construimos fue el que nos permitió resistir y el que impidió que avanzara la reforma de segunda generación. Fue con el que pudimos defender las fuentes de trabajo y la estabilidad, aún en las condiciones que tuvimos que hacerlo, y es con el que hoy estamos en condiciones de avanzar. Con esa resistencia y con esa fuerza organizada hemos podido generar un consenso alrededor de la imprescindible necesidad de derogar la Ley Federal de Educación y suplantarla por una norma construida desde abajo. Hemos logrado que haya un decreto del Poder Ejecutivo Nacional que dice que se inicia un proceso por el cual se va a derogar la Ley. Esto lo conseguimos nosotros. Ahora debemos luchar por lo que va a contener la nueva Ley.

Debate en las escuelas para enfrentar los intereses del poder

Hay muchos que no quieren una nueva Ley, pero como no lo pueden decir van a intentar que cambie el discurso pero deje casi todo como está. Va a haber fuertísimos intereses presionando: los grandes grupos económicos, la educación privada confesional y no confesional, y particularmente la iglesia católica en tanto institución poderosa en nuestro país históricamente. También están las tecnocracias vinculadas a los organismos de crédito internacionales que tienen sus personeros en los ministerios. Todo esto va a estar operando, por eso tenemos que impulsar con mucha fuerza el debate en las escuelas. En la provincia de Buenos Aires hemos discutido con la Dirección General de Escuelas y vamos a tener, en principio, tres jornadas de discusión. Las preparatorias, que son las institucionales que ya están pautadas en Junio, una jornada nacional el 5 de julio y otra al día siguiente porque en un solo día no vamos a poder producir conclusiones consensuadas por el conjunto de cada escuela. Además vamos a impulsar con mucha fuerza jornadas en las que podamos estar discutiendo también con estudiantes, con familias y con organizaciones sociales, porque la educación no es un problema sectorial, es una cuestión social de la mayor importancia.

Las propuestas de CTERA

¿Qué es lo que proponemos discutir? El gobierno nacional ha puesto en circulación un material y desde CTERA hemos producido un documento propio, que sintetiza los debates y producciones realizados por sus entidades de base a lo largo y ancho del país, que plantea cuestiones bastante diferentes. Apunta a una serie de ejes que para nosotros son fundamentales. El primero es la necesidad

de que se considere la educación como un derecho social y, en tanto que derecho social, garantizada en su ejercicio universal por el Estado. Esto tiene rango constitucional ya que si bien en nuestra constitución este derecho está expresado desde la concepción liberal, como derecho a enseñar y aprender, al haberse incorporado, en el Artículo 75, los Pactos de los Derechos Humanos, el de San José de Costa Rica considera a la Educación como un derecho social. Creemos que esto tiene que ser el corazón de la parte doctrinaria de la Ley, porque es lo que va a definir la obligatoriedad del Estado de poner la cantidad de recursos que sean necesarios para garantizarlo.

En este marco estamos planteando, por ejemplo, la universalización del nivel inicial completo. Tenemos que ir avanzando a que desde el Estado exista la posibilidad para todas las familias de llevar sus niños y niñas desde los 45 días a los jardines maternos, un sector hoy día totalmente privatizado. Y planteamos que se universalice la escuela secundaria. El Estado tiene que reconstruir la escuela secundaria como unidad y no este descuartizamiento de Tercer ciclo o EGB y Polimodal. Rechazamos absolutamente la disgregación de lo que tiene que ser una escuela para los adolescentes, una escuela que tenga que ver con sus intereses y necesidades. Esto implica que se va a tener que modificar el régimen laboral de los profesores, porque es imposible que se establezca un vínculo pedagógico entre estudiante y profesor con un docente que en una semana ve 800 o 1000 pibes, en 6 o 7 escuelas. Sabemos que esto no es de hoy para mañana pero es imprescindible iniciar un proceso que permita esta modificación, para que se pueda hablar en serio de una transformación de la escuela secundaria en su diseño curricular, su organización del trabajo y su organización escolar.

Estamos planteando que se unifique el sistema educativo nacional; no podemos seguir teniendo estas diferenciaciones que hacen que el traslado de una familia de una provincia a otra le haga a un chico imposible continuar con sus estudios o lo obliguen a hacer equivalencias o atrasarse.

Necesitamos que los trabajadores de la educación podamos ser partícipes necesarios de la discusión de nuestro salario y de nuestras condiciones de trabajo en convenciones colectivas de Trabajo. En provincia de Buenos Aires hemos ya tenido un avance muy importante con un proyecto de ley consensuado que se va a debatir en las Cámaras para que podamos tener nuestras discusiones paritarias. Y necesitamos, como una de esas condiciones de trabajo, que el Estado nos garantice la formación permanente, gratuita y en servicio. Se han escuchado ya voces diciendo que se debe vincular el salario a la capacitación docente, que quién más cursos haga gane más. De ninguna manera vamos a aceptar esto. La formación permanente es un derecho y una obligación del trabajador docente, por lo tanto tiene que estar garantizado por el empleador, sea estatal o privado.

Una nueva ley, un nuevo modelo de país

Estas son algunas de las cuestiones fundamentales que proponemos discutir. Seguramente aparecerán en los debates en las escuelas muchas otras; también habrá cuestiones que se van a discutir de manera diferente según la realidad de cada provincia; porque la implementación de la Ley Federal ha sido tan dispar que se han generado problemas dispares. Pero hay ejes que tienen que ser comunes. Y nos parece fundamental la inclusión de los estudiantes y las familias en el debate, para que podamos realmente construir una Ley que esté inscripta en la discusión de un nuevo modelo de país. Un país pensado desde la justicia social, desde la igualdad, desde la soberanía, desde el protagonismo popular, desde la autodeterminación de los pueblos, desde el ejercicio pleno de los derechos humanos, desde la sustentabilidad ambiental, desde una concepción nacional y latinoamericana.

Es muy importante que nos pongamos a dialogar entre nosotros y con las comunidades y sus organizaciones para que de esta articulación y de este debate salga la construcción de la correlación de fuerzas necesarias que nos permitan avanzar con la mejor ley que podamos obtener. Si confiamos en nuestra propia fuerza y en la del pueblo organizado y si hacemos lo que tenemos que hacer, vamos a poder obtener una ley que marque un antes y un después de lo que han sido las políticas neoliberales en nuestro país. Una ley que nos permita avanzar hacia la construcción de un sistema educativo que garantice la inclusión de nuestros niños, adolescentes y jóvenes en un sentido de transformación de sus propias vidas y de la sociedad en la que estamos insertos.

El financiamiento: una lucha histórica¹¹

La transferencia de las escuelas a las provincias en el año 93 generó que estas tuvieran que hacerse cargo de todo el sistema educativo con excepción de las universidades. La fragmentación a que esto dio lugar planteó a CTERA una grave dificultad para fijar ejes nacionales de política gremial. Recién se logra retomar ese sendero con la instalación de la Carpa Blanca, cuya consigna principal fue, además de la derogación de la Ley Federal de Educación, el obtener una Ley de Financiamiento Educativo. La Carpa Blanca, de la cual se están cumpliendo 10 años, tuvo el mérito de haber puesto en la agenda pública la cuestión del financiamiento de la educación y sobre todo la necesidad de que el Estado nacional volviera a hacerse responsable de algún tramo de ese financiamiento, algo que se había perdido totalmente con la ley de transferencia. Esa larga lucha permitió obtener la Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente, que si bien no era el objetivo estratégico que estaba planteado, fue sí un avance importante. Significó quebrar un núcleo duro de la política neoliberal del menemismo: en que el Estado Nacional ya no se hacía cargo de lo que ellos llamaban gasto –y nosotros

11. Artículo escrito por Stella Maldonado en la revista *La educación en nuestras manos*, (78) 22-24, SUTEBA, 2007.

inversión— en términos de financiamiento educativo. La Carpa, por primera vez, rompe con esa lógica y permite este avance en un momento donde parecía que las políticas neoliberales eran absolutamente invencibles.

El logro de la Ley de Financiamiento

El estallido social del 2001 puso en cuestión las políticas neoliberales pero todavía sin la fuerza suficiente como para instalar un modelo diferente. Desde CTERA pudimos continuar avanzando en políticas más nacionales planteando como pasos inmediatos una nueva ley de educación, que derogase la Ley Federal, y la necesidad de una ley de financiamiento más profunda e integral. En este camino fuimos construyendo la correlación de fuerzas necesarias que permitió ya en el año 2005, antes de que se aprobase la Ley de Financiamiento Educativo, establecer un piso salarial unificado, donde el Estado Nacional concurre en apoyo de las provincias con mayores dificultades económicas aún sin tener todavía un marco legal que lo cubriera.

Todo el año 2005 fue un año de discusión de la Ley de Financiamiento; hicimos un paro nacional con movilización al Congreso, y pudimos poner en la calle esa necesidad, obteniendo, casi a fines de ese año una ley que, si bien no es la que planteaba la CTERA, era la primera ley real de financiamiento educativo.

La CTERA reclamaba que se pudiera llegar en un plazo más breve a los 6 puntos del PBI y que la carga de este incremento del presupuesto educativo estuviera puesta más en los fondos del Estado Nacional que en el de las provincias. Si bien la Ley salió con el 60% de la sumatoria a cargo de las provincias y el 40% a cargo del Estado Nacional, lo consideramos un salto cualitativo muy importante porque ahí sí verdaderamente el Estado Nacional comienza a hacerse cargo de un tramo muy importante; además fija claramente que estos fondos son prioritariamente para salarios y establece un Fondo Nacional de compensaciones de desigualdades salariales.

Es a través de este Fondo y de la fuerza que ya a esa altura habíamos acumulado con la CTERA, que a principios de 2006 se establece un nuevo piso salarial. Ese “piso”, implicaba en aquel momento un aumento del 20%, superior al que el gobierno nacional había definido como pauta salarial. También se logra avanzar en la instrumentación del control del goteo de fondos que diariamente, a través de la coparticipación federal, llegaba a las provincias con asignación específica para educación.

El financiamiento y la nueva Ley de Educación

La Ley de Financiamiento es una ley transitoria, porque de lo contrario sería anticonstitucional; nosotros planteamos avanzar todavía más, de ahí que en el debate del proyecto de la nueva Ley de Educación, la CTERA reclamó que esos

6 puntos del PBI excluyeran los presupuestos de ciencia y técnica. En los planes del ministro Filmus, al comienzo de su mandato, no estaba derogar la Ley Federal sino hacerle algunas reformas. Pero debido a la fuerza que la CTERA logró construir en estos años, el gobierno se avino finalmente a que lo necesario era derogar y construir una nueva ley. El debate fue muy intenso y se hizo en todas las provincias de una manera diferente, dependiendo fundamentalmente de la fuerza que tuviera el sindicato de base de la CTERA para imponer algunas condiciones en relación a las jornadas con suspensión de clases para el debate; además la CTERA no se quedó solamente con el debate institucional, sino que salió a discutir con organizaciones sociales de todo tipo. De todo ese proceso surgió un documento que entregamos al Ministerio de Educación, muchos de cuyos puntos están contenidos en esta ley. Entre ellos, el que los 6 puntos del PBI tienen que ser exclusivamente para educación excluyendo ciencia y técnica, que deben tener, por supuesto, mejores presupuestos pero por cuerdas separadas.

La importancia del piso salarial unificado

Los docentes de las provincias, al tener garantizado el piso salarial, han podido dar luchas muy importantes en relación a mejorar sus estructuras salariales, a los blanqueos, a eliminar los presentismos, las sumas “en negro”, los ticket canasta, etc.

El enorme mérito de este piso salarial es que, además de dar un impulso muy fuerte a las luchas para mejorar los salarios docentes, ha dinamizado toda la discusión salarial y no solo de los estatales, sino del conjunto de los trabajadores.

Nuevo ámbito de negociación colectiva

Como parte de la Ley de Financiamiento, se ha logrado la reglamentación de su artículo 10 que establece un ámbito de negociación colectiva; en la práctica es una ley de paritarias. Es un ámbito en el que están representadas las organizaciones con personería nacional, en el cual se discute salario y condiciones de trabajo, para generar acuerdos, pisos de consenso nacional, por debajo de los cuales no va a poder estar ninguna de las provincias. Al momento, solo ocho provincias tienen ley de paritarias y están funcionando, mientras que la mayoría de las jurisdicciones no tiene posibilidad de negociación colectiva. La nueva ley de educación dice claramente que es un derecho de los trabajadores la negociación colectiva tanto provincial como nacional. De modo que poder tener esta instancia facilita enormemente la discusión en aquellas provincias que, por sus características, su legislación y por las distintas correlaciones de fuerzas que se dan, todavía no han podido lograr ámbitos de discusión paritaria.

Como herramienta es un avance muy significativo; de lo que se trata ahora es de llenar de contenido esa herramienta. Por supuesto, cuando nosotros hablamos de negociación colectiva siempre estamos hablando de que hemos construido una correlación de fuerzas como para lograr que esa negociación tenga un saldo

favorable para los trabajadores. Si así no fuera, nos retiraríamos de ella y continuaríamos con las medidas de acción que fueran necesarias. Pero nos parece que haber alcanzado tanto este ámbito como una nueva Ley de Educación donde se cambió la caracterización de la educación —que para la Ley Federal era un derecho individual y el Estado tenía un papel subsidiario, y para esta nueva ley es un derecho social y el Estado tiene un papel indelegable en garantizar su financiamiento y que todos accedan a ella— son avances muy importantes que empiezan a quebrar, ya de forma definitiva, las políticas neoliberales de la educación implementadas durante los 90.

Desde ya que esto no significa que hemos alcanzado nuestras metas, porque todavía falta mucho. Aspiramos a que los trabajadores de la educación puedan trabajar en un solo cargo, con horas frente a clase y con horas institucionales para la planificación, la evaluación y la formación permanente, con un salario que esté acorde a la canasta familiar y que signifique el acceso a los bienes de la cultura que son instrumentos indispensables para un trabajador intelectual. Esa es la dirección de nuestra lucha.

Ley de Financiamiento Educativo¹²

Es muy importante recuperar fuertemente lo que significó, como construcción colectiva y político-sindical, la posibilidad de que tengamos una Ley de Financiamiento Educativo que, con sus claroscuros, realmente ha cumplido con casi todas sus metas, aunque también ha revelado lo que falta.

Estos logros son producto de todo lo que hicimos, fundamentalmente en esos tres años de la Carpa Blanca, bajo dos consignas, Ley de Financiamiento Educativo y la derogación de la Ley Federal de Educación. Y además logramos instalar estas dos temáticas en la agenda pública. Desde la resistencia hemos conseguido construir la correlación de fuerzas que hizo posible lo necesario. Allí es donde nosotros tenemos que darle el enorme valor que tiene el accionar concreto de nuestras organizaciones, en alianza con otras organizaciones, para generar agenda pública y generar al mismo tiempo la correlación de fuerzas que hace posible avanzar con aquello que decimos que es necesario.

El mayor impacto sobre la posibilidad de mejorar la inversión educativa en la Argentina fue la recuperación del poder del Estado sobre la regulación de la economía. Es decir, la posibilidad de que la política volviera a conducir la economía que, creo, es el rasgo distintivo de todo este proceso político social y cultural que se inicia en 2003. Porque esta ley, y lo muestran los números claramente, obligó a las provincias a destinar una cantidad específica de los recursos coparticipables a la inversión educativa. Es decir, no es que mejoró el formato de la copartici-

12. Transcripción de las intervenciones de Stella Maldonado en los paneles organizados por CTERA “Debates sobre la Ley de Financiamiento Educativo”, llevados a cabo en el marco de la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, en los años 2010 y 2014.

pación –por supuesto que mejoraron los números porque un crecimiento tan importante del Producto Bruto Interno y de la recaudación dio como consecuencia directa una mejora de los números de la coparticipación–, pero no de su formato y de sus criterios de distribución. Y esta ley consiguió obligar a las provincias a invertir en educación.

Indudablemente para nosotros es central que la reglamentación del artículo 10 haya derivado, prácticamente, en una ley de paritaria y nos haya permitido desde 2008 discutir en una Paritaria Nacional Docente. A través de los acuerdos paritarios logramos darle estabilidad en el puesto de trabajo a 300.000 compañeros en todo el país. Todo esto es efecto concreto, material de la ley de financiamiento. También ha significado la reapertura de institutos de formación docente que se habían cerrado. Había provincias que habían quedado solo con formación docente dada por instituciones privadas, sin institutos estatales. Hemos recuperado institutos estatales de formación docente, se amplió la cobertura de becas y también reconocemos la importancia que ha tenido la distribución de libros en las escuelas de todo nuestro país, a la cual se suma la provisión de las notebooks.

Otra cuestión que claramente plantea la Ley de Financiamiento es la firma de convenios bilaterales entre Nación y provincias, “El Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (artículo 2) en su carácter de autoridad de aplicación de la ley llevará a cabo convenios bilaterales con la provincia y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en lo que se establecerán en función de los objetivos planteados las metas anuales a alcanzar durante los próximos 5 años”. Esto se cumplió durante los dos primeros años. Pero luego no tuvimos noticias, nosotros permanentemente planteamos la necesidad de que las organizaciones sindicales tuvieran acceso a esa información para precisamente poder hacer en cada provincia el monitoreo y ver si la provincia estaba cumpliendo con las metas que se había comprometido a cumplir.

Las metas no cumplidas de la Ley de Educación Nacional están vinculadas a esta falta de recursos que se requieren para sostener y levantar del todo a esta escuela pública argentina tan vapuleada desde la dictadura militar en adelante (con las transferencias, con la desinversión, con el corrimiento del Estado, con el favorecimiento de la inversión de recursos en la escuela privada). Algunas de esas metas incumplidas son la jornada extendida o completa (que la Ley de Financiamiento fijaba en no menos de un 30% de las escuelas y no hemos llegado ni al 15%).

Al respecto, cabe mencionar que mucho menos se ha avanzado en escuelas de jornada completas y lo que más se ha hecho es escuela de jornada extendida, que como ustedes saben, no es lo mismo, es un parche un remiendo. En algunos lugares está funcionando bastante bien, en otros está funcionando de manera muy precaria. La enseñanza de la segunda lengua e informática en todas las escuelas, tampoco se cumplió, como tampoco se logró que todos los jóvenes puedan terminar el nivel secundario. Esto no depende solo de los recursos, por supuesto,

porque también hay que hacer una transformación muy profunda de la escuela secundaria en términos de organización del conocimiento, organización curricular, organización del trabajo docente y organización escolar.

Desde CTERA consideramos que esta ha sido una ley muy importante, porque permitió salir del paso respecto de la catástrofe educativa, que teníamos en Argentina en 2001-2002, y que había sido amasada durante varias décadas de desresponsabilización de los Estados, tanto nacional como provinciales, no solo del financiamiento educativo, sino de todos los sistemas educativos y del derecho social a la educación.

Por eso necesitamos que esta ley, que cumplió parcialmente sus metas, que tiene deficiencias, que tienen aspectos que todavía no se han cumplido, sea ratificada con una nueva ley con nuevas metas acorde a lo que hemos diagnosticado respecto de lo que falta pero acorde además a lo que viene, a lo que vendrá, al futuro, a pensar efectivamente la mejor educación para nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

¿Qué es para nosotros educación de calidad? (igualmente nosotros preferimos decir educación integral e igualitaria), es aquella que efectivamente garantice que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes expandan al máximo sus capacidades para todas las prácticas sociales, científicas, expresivas, artísticas, deportivas, laborales, ciudadanas, organizativas, etcétera. Y preparen a los estudiantes para ser ciudadanos activos en la transformación de su vida y la de su entorno social.

Queda claro que nos falta mucho para llegar a eso, por lo tanto, vamos a tener que seguir trabajando en muchos aspectos y también en materia de inversión educativa, para tener una nueva ley que dé previsibilidad a futuro en términos de política de Estado para la Educación. Que trascienda los gobiernos con una estabilidad jurídica que requiere, por supuesto, primero o en simultáneo que haya una ley de educación superior con recursos propios. Porque hoy es muy difusa la línea que separa los recursos de la educación universitaria de los del resto de la educación y porque además es absolutamente inconcebible, inexplicable, inexcusable que tengamos todavía hoy vigente la Ley de Educación Superior del menemismo, ley absolutamente liberal que permite que las universidades hagan negocios con las grandes empresas, que vendan servicios que después no figuran en ningún presupuesto educativo y que, amparados en una muy mal entendida autonomía universitaria, se escabullen a la opinión pública y a la auditoría social.

Una ley que, por supuesto, destine más recursos a la educación, que pueda llegar a 8 puntos del Producto Bruto Interno, porque realmente lo que falta todavía es mucho.

Necesitamos una ley que tenga criterios y objetivos de distribución de los recursos para que no esté sujeta a ningún tipo de discrecionalidad y con auditoría

social, para monitorear qué se ha hecho con esos recursos; también para que podamos intervenir las organizaciones sindicales y poder ver esos números, esas cuentas, y conocer cómo se realiza la distribución de recursos.

Necesitamos, además, que se reglamente el artículo 65 de la Ley de Educación Nacional que establece el tema del subsidio de las escuelas privadas. Es muy laxo, muy light ahí, o sea, tiene que ser mucho más claro. Tiene que establecerse claramente de que no puede subsidiarse a escuelas que tengan fines de lucro.

Necesitamos avanzar, por supuesto en escuelas de jornada completa, en la cobertura del nivel del Jardín Maternal del primer ciclo. No hay cobertura estatal educativa, se pretende reemplazar por una cobertura asistencial educativa del primer ciclo del nivel inicial, esto requiere también más recursos.

Por supuesto que también se necesita bajar la tasa de repitencia y sobreedad en la educación primaria, que es alta, y el lograr que todos los chicos y chicas que ingresan a la escuela secundaria permanezcan y egresen, porque todavía existe un desgranamiento muy importante.

Esto requiere que nosotros nos pongamos a trabajar fuertemente en armar un amplio arco de alianzas para que nuevamente volvamos a instalar en la agenda pública, la idea de que tenemos que defender muy fuertemente lo que se ha hecho a partir de la ley de financiamiento. Y una de las formas de defenderlo, es ir por más y avanzar en una nueva ley de financiamiento más ambiciosa en recursos y metas.

Esto no lo podemos hacer solos, sino que hay que hacerlo desde la Central de Trabajadores de la Argentina y con el resto de las organizaciones, en los barrios... esa es nuestra tarea.

Otra escuela secundaria es necesaria y posible¹³

La nueva Ley de Educación establece la obligatoriedad de la escuela secundaria. Esta definición en términos de ampliación del derecho a la educación implica un profundo cambio cultural y una reafirmación de nuestro compromiso con la escuela pública, popular y democrática.

Hay políticas educativas y políticas sociales concurrentes para sostener esta norma que deberán ser tomadas por el Estado: construcción y equipamiento de escuelas, formación de profesores/as –hoy insuficientes–, ampliación de becas y otras medidas socioeducativas que permitan sostener la escolarización de los adolescentes y jóvenes provenientes de los sectores más vulnerables de la población.

13. En octubre del 2008, el Ministerio de Educación de la Nación circuló un documento para el análisis y algunos de esos aportes se transcriben a continuación, en tanto expresan el pensamiento que Stella Maldonado tenía sobre la cuestión.

Pero ninguna de estas acciones serán suficientes si simultáneamente no se logra que en el imaginario colectivo se cambie la representación acerca de que “la escuela secundaria no es para todos”, para pasar a “la escuela secundaria es un derecho universal que debe hacerse posible”.

No es cualquier escuela, sino aquella que tenga un diseño curricular, una organización del trabajo y una organización escolar acorde a los derechos, las necesidades y los intereses de los adolescentes y jóvenes de hoy. Implica traccionar al siglo XXI una escuela que aún tiene el esquema organizativo del siglo XIX.

Una escuela que combine ciudadanía, ciencia, arte, trabajo y deporte en una trama integrada que forme para la construcción de una vida digna para cada sujeto en y con su colectivo social. Es el desafío educativo más importante de la etapa y requiere una gran articulación de fuerzas para hacerlo posible. No podemos esperar setenta años como los que tardó en universalizarse la escolarización primaria desde la sanción de la ley 1420 en 1884.

El futuro ya llegó. Asumamos el compromiso de luchar por hacer posible lo necesario.

Stella Maldonado
Secretaría General CTERA

Fragmentos del documento analítico de CTERA:

“Siempre sostuvimos desde CTERA que el modo en que se intentó ‘incluir’ adolescentes y jóvenes en la EGB 3 –tanto en su versión primarizada, secundarizada o en las múltiples formas de escuela intermedia que se impulsó desde la Ley Federal– se trató de un mecanismo de ‘inclusión-expulsiva’; provocó –no ingenuamente– nuevas formas de exclusión de estudiantes de sectores populares, tales como la inclusión segmentada y degradada, abandono encubierto, permanencia sin aprendizajes, maltrato a través de condiciones de enseñar y aprender indignas y diferentes formas de violencia simbólica, contenidos sin capacidad de interpelar la vida de los estudiantes reales, etc. Sintéticamente, la LFE enunció la inclusión, pero en condiciones materiales que naturalizaran que la escuela secundario era para todos”.

“Desde CTERA ratificamos que la educación es un derecho social para todos y el Estado su garante, no aceptamos ninguna forma de corresponsabilidad (...) la escuela secundaria debe interpelar desde las producciones de la cultura (trabajo, ciencia, arte) la posibilidad de que los adolescentes construyan presente y futuro (identidad y proyecto); la empezamos a definir como la formación básica integral de los adolescentes y jóvenes en tanto sujetos de derecho. Que por tanto brinde herramientas para trabajar, producir, investigar, crear, luchar por los derechos individuales y colectivos de igualdad, justicia, libertad y reconocimiento

de las diferencias”.

“Es necesario modificar la función selectiva tradicional de la escuela secundaria y avanzar a la universalización, concepción que hemos sostenido históricamente desde CTERA. Queremos enfatizar este punto ya que es un tema que requiere de un amplio debate social para ser legitimado, y de condiciones muy cuidadosas en su implementación para no dar lugar a que resurjan las posiciones conservadoras que aún subsisten en el pensamiento y las prácticas de algunos docentes y padres”.

“Sobre la vinculación entre retención de la escuela, las expectativas sobre los alumnos y acompañamiento de sus trayectorias (...) debemos avanzar hacia una perspectiva más dialéctica del problema, no alcanza con estrategias para que los alumnos logren permanecer en las escuelas, es imprescindible producir cambios en las prácticas institucionales y mayor re-conocimiento sobre las culturas de los estudiantes reales (no los jóvenes ideales de la secundaria selectiva), para que la inclusión no aparezca como un proceso adaptativo, sino que implique la construcción de nuevos vínculos, reconocimientos e interpelaciones entre los estudiantes y los docentes”.

“No acordamos con poner énfasis en los resultados de aprendizaje, sin tomar en cuenta de qué manera los contenidos interpelan la vida de los estudiantes reales, a qué los convoca y de qué manera las formas de transmisión constituyen o no un desafío hacia los mismos para la producción de nuevos saberes y conocimientos. Y tampoco consideramos que, en nombre de las particularidades, se diversifique la ‘oferta’ educativa de modo que los futuros de los estudiantes se conviertan en destinos determinados por los contextos de origen. La idea de alternativas de acompañamiento es importante pero no podemos reducir la cuestión a que si los estudiantes aprenden más, rinden mejor o logran ‘socializarse’ mejor a las pautas institucionales. Una escuela que es capaz de reconocerlos en presente y en futuro como sujetos de derechos, alojarlos desde otras prácticas y otros vínculos, provocarlos desde nuevos desafíos científicos y creativos, y acompañarlos en el dificultoso tránsito hacia la vida adulta, seguramente será una escuela que verdaderamente incluya”.

“Desde CTERA hemos confrontado con la idea de ‘la distribución equitativa de todos los bienes (en este caso el conocimiento)’”. Consideramos al conocimiento una construcción social y cultural, no un bien universal y a-histórico, por lo tanto, más que distribuirlo equitativamente, hay que redefinirlo con legitimidad social y establecer parámetros político-pedagógicos acerca de qué conocimientos se quieren-tienen que enseñar y cuáles son los modos de apropiación (democratización del acceso y la producción de conocimiento)”.

“Para que las transformaciones curriculares no sean una enunciación abstracta de cambios en el contenido de la enseñanza, deben realizarse en simultáneo con

transformaciones en las condiciones materiales sin las cuales no son posibles modos diferentes de organizar las escuelas y el trabajo docente (...) Las soluciones tecnocráticas siempre se plantea siempre de la misma manera: en función del currículo se busca flexibilizar las condiciones institucionales y se formatea o reconvierte el trabajo de los profesores para adaptarse a los fines curriculares. Debemos estar alertas ya que esta concepción además de un enunciado, puede convertirse en una práctica, frente a la cual deberemos defender, por ejemplo, los ámbitos de las negociaciones colectivas de trabajo, derecho que hemos conquistado (paritarias), como lugar de definición de las transformaciones de nuestro trabajo y sus condiciones”.

Construir otra escuela secundaria¹⁴

En el preciso momento en que en el mundo entero la escuela secundaria atraviesa por una crisis de identidad y de sentido, la Argentina, como producto de años de intensas luchas en contra de las políticas neoliberales y de la voluntad política del Gobierno, que llegó para hacerse cargo de las demandas populares, sanciona una Nueva Ley de Educación en la que se establece que la escuela secundaria es obligatoria.

Las leyes son el producto de determinadas correlaciones de fuerzas que previamente modificaron el statu quo para poder ser sancionadas, pero que por sí solas no cambian la realidad.

Cómo hacer para garantizar la obligatoriedad entendida como el derecho que tienen todos/as nuestros adolescentes y jóvenes de cursar y completar su educación secundaria al mismo tiempo que se transforma su matriz fundante, su organización del trabajo docente, su organización Institucional, y la construcción de su nueva identidad.

Cómo hacer para que este “para todos” de la ley sea simultáneamente el “para cada quien” que contenga lo multicultural, lo diverso, no desde la “tolerancia” del pensamiento hegemónico y políticamente correcto sino desde la convicción de que no hay garantía de igualdad si no se hace lugar a la diferencia.

Las estadísticas nos están mostrando un notable incremento de la tasa de ingreso a la escuela secundaria, impulsada también por la asignación universal por hijo (AUH), que todavía no se expresa en un correlato en la tasa de egreso. El cambio es muy reciente, pero la mayoría de las jurisdicciones provinciales hacen caso omiso a las resoluciones aprobadas por el Consejo Federal de Educación que proponen instrumentos para adecuar la escuela a estos tiempos históricos: espacios curriculares optativos, alternativos, cuatrimestrales, mayor acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, entre otros. Incluso, en algunas provincias existen enormes dificultades y obstáculos para que los estudiantes se organicen

14. Epílogo de Stella Maldonado en Silvia A. Vázquez (coord.), *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas curriculares*, 1ª ed. Buenos Aires: La Crujía-Editorial Stella-Ediciones CTERA, 2013.

en sus centros y participen en la toma de decisiones del cotidiano escolar.

Las experiencias sistematizadas en el Instituto de Investigaciones “Marina Vilte” de la CTERA aportan pistas, herramientas, alternativas para construir esta nueva identidad de la escuela secundaria. No son recetas: pretenden hacer visible que sí se pueden hacer las cosas de otro modo.

Estas propuestas transitan varios andariveles: nuevas organizaciones de los diseños curriculares para integrar los conocimientos de los distintos campos disciplinares; una organización del trabajo docente que posibilite el trabajo colectivo y el acompañamiento real de las trayectorias estudiantiles; un claro énfasis en el protagonismo de los sujetos en el proceso educativo, tanto estudiantes como profesores/as; una organización escolar puesta en función de la garantía del derecho social a la educación; una vinculación con el mundo del trabajo que trascienda totalmente la noción de “empleabilidad” aún instalada fuertemente en los sistemas educativos; una decidida apuesta a alojar lo singular, lo diferente, lo plural para garantizar la igualdad.

Si en sus comienzos la escuela secundaria estuvo destinada a formar a las élites dirigenciales del Estado, la banca, el comercio y la industria, si luego con la expansión del sistema su sesgo fue formar para el empleo y para que una minoría estuviera en condiciones de continuar estudios superiores, ¿cuál debería ser hoy su marca de identidad?

Apenas estamos instalando los andamios de esta construcción, que seguramente llevará unos cuantos años pero que necesita, de manera imprescindible, de un protagonismo muy fuerte de profesores, estudiantes y organizaciones gremiales, conjugados con el aporte de la investigación, que, como en el caso de textos publicados en “Construir otra escuela secundaria”, señalan los caminos y aportan hojas de ruta para recorrerlos y para poder incidir con el conocimiento socialmente construido en las políticas públicas que garanticen que, en un plazo no muy lejano, se universalice el acceso y el egreso de una escuela que forme sujetos que puedan expandir al máximo sus capacidades para todo tipo de prácticas sociales en el contexto histórico político-cultural que transita la Argentina y América Latina.

Unidad Pedagógica y trayectorias escolares¹⁵

La Resolución N° 174/12 del CFE como política de Estado

Para la CTERA es absolutamente inescindible la lucha por las reivindicaciones específicas de los trabajadores de la educación de la lucha por el derecho social a la educación y por la escuela pública, no existe una sin la otra, carece de sentido todo lo que hacemos si nuestro objetivo final no es, efectivamente, avanzar hacia

15. Participación de Stella Maldonado en el Encuentro de Directores de Educación Primaria organizado por la Dirección Nacional de Primaria del Ministerio Nacional de Educación. Año 2012.

lograr una educación de calidad para todos nuestros chicos, adolescentes y jóvenes, eso es fundacional, está en los principios fundacionales de Huerta Grande del 73, de la CTERA. Así que no se nos genera ninguna contradicción cuando tenemos que intervenir en este tipo de situaciones.

Hace algunos años, en el 2008 o 2009, cuando analizando estadísticas de la DINIECE veíamos que teníamos diez provincias con índices de dos dígitos de repitencia de 1º grado, lo hablamos con los Ministerios de la provincia de Buenos Aires y el Ministerio de Educación de la Nación y tuvimos grandes coincidencias en que ahí teníamos un nudo muy fuerte para desatar, y que indudablemente esta era una consecuencia de arrastre de lo que había sido el arrasamiento de nuestra escuela, de las condiciones de trabajo, de la formación docente y, por supuesto, las marcas muy fuertes de la absoluta generalización de la pobreza en nuestros chicos. Recordemos que llegamos a tener casi un 60% de niños y niñas viviendo por debajo de la línea de la pobreza en el período 1998-2002.

Por lo que celebramos enormemente la aprobación de la Resolución 174/12, que es el producto de un debate muy intenso, ya que no es una medida administrativa, es un posicionamiento político pedagógico, que tiene que ver con decisiones políticas muy importantes respecto al derecho social a la educación. Cuando decimos derecho social, estamos diciendo Estado garante; de lo contrario, no hay derecho social.

La marca fundante de nuestra escuela es la homogenización y la selectividad. Por supuesto que la idea de la Ley 1.420 es la universalización pero de un todos que excluía, porque todos no fue siempre igual, el “todos” de la 1.420 era un todos sin los pueblos originarios que ya habían sido pasados por el genocidio, todos era sin la mayoría de las mujeres, todos era con los inmigrantes arrasados en sus culturas porque para eso veníamos a normalizar.

Tenemos que reconocer que hay distintas opiniones acerca de esto. Yo no tengo posiciones rígidas y acepto que hay distintas opiniones acerca de los efectos del proyecto educativo de la generación del 80, de hecho, tengo una posición dialéctica respecto del tema que dice que nuestro pueblo estuvo adentro de la escuela y apropiándose de las herramientas simbólicas, produjo muchas otras cosas que lo que quería el proyecto normalizador de la generación del 80. Y de eso somos parte los trabajadores de la educación, de eso es portador el sistema educativo argentino que es diferente al de muchos otros países de América Latina en tanto ya contó con la escuela primaria universalizada desde la década del 60, cosa que todavía no ha llegado a la mayor parte de los países de América Latina. Esa es una marca distintiva de nuestra educación y es sobre la cual se sostuvo la escuela pública de los embates de las políticas neoliberales y privatizadoras que la quisieron hacer desaparecer.

Contra esas políticas neoliberales y contra la privatización estuvo centrada nues-

tra resistencia como trabajadores y como militantes de la educación junto a nuestro pueblo en la defensa de la escuela pública, e impidiendo que la escuela fuera municipalizada. Tal es así al momento en que Néstor Kirchner asume la presidencia en el 2003, no se encontró con una escuela pública municipalizada y ese es uno de los factores que nos ha permitido avanzar con todas las nuevas leyes que construimos socialmente. Ahí hay un valor enorme.

Con respecto a la escuela, tal como está, yo milito para que alguna vez empecemos a ser más audaces para “mover la estantería” de la escuela graduada, y creo que tenemos que seguir avanzando en ese sentido, con la prudencia y las tácticas políticas necesarias para no producir fracasos que luego nos hagan retroceder. Es muy grave cuando luego de un fracaso nos vemos obligados a retroceder porque nos gana la reacción.

En sentido, quiero retomar dos temas. Por un lado, no hay una correspondencia mecánica o lineal entre lo que se enseña y lo que se aprende. Hay una enorme cantidad de maestros que esto no lo saben, que creen que se aprende lo que se enseña y esto no es culpa de los maestros, esto tiene que ver con la formación inicial, con la ausencia de formación permanente, con la ausencia de espacios pagos para la reflexión sobre la propia práctica, para capturar el conocimiento que produce el trabajo, teorizar sobre él, socializarlo y volver a poner en práctica aquello que se ha recuperado como producto del conocimiento que produce el trabajo. Se están dando pasos en ese sentido y esto es para nosotros extraordinariamente bueno, pero indudablemente falta mucho.

Desde ya que todo esto que decimos que hay que hacer y que lo vamos a sostener, lo vamos a militar, vamos a ser los abanderados de la 174/12 y la vamos a discutir con quien sea, sabemos que tiene que tener un correlato en las condiciones materiales y simbólicas en las que se desarrolla, de todos modos, no formamos parte de algunos batallones de quejosos que dicen hasta que no tenga todas estas condiciones no se puede hacer nada, no; porque si fuera así estaríamos todavía en la caverna y así no es como marcha la historia, la historia avanza en función de conflictos que se producen entre lo que tenemos y lo que aspiramos, entre lo instituido y lo instituyente.

La otra cuestión es cómo lograr este para todos, al mismo tiempo sea un para cada quién. Esta tensión, que es la tensión entre igualdad y diferencia, hay quienes tienden a generar algún tipo de contradicción entre el concepto de igualdad y el concepto de diferencia. Pero no es así, nada más alejado de la verdad, en realidad solo podemos alojar la diferencia si somos capaces de garantizar la igualdad de derechos, y viceversa, solo vamos a poder garantizar la igualdad de derechos si somos capaces de alojar la diferencia, y me parece que este es un tema que hay que trabajar muy fuertemente desde el primer día que nuestros estudiantes pisan la institución formadora.

Nosotros creemos que se están produciendo avances importantes en la formación, como por ejemplo la duración de cuatro años de formación inicial. Pero es bueno no por la cantidad de años solamente; también es muy bueno que empecemos las prácticas bien temprano, aunque todavía no estamos viendo que esto se esté produciendo igual en todas las provincias. Qué bueno que empecemos las prácticas en los barrios, en las comunidades, en las sociedades de fomento, en los clubes, en las organizaciones sociales; pero tampoco esto sucede en todas las provincias. Igualmente, qué bueno que ya esté escrito y aprobado en lo que ha producido el INFoD y en las resoluciones del Consejo Federal de Educación.

Pero nosotros también estamos absolutamente convencidos de que no son las normas las que cambian la realidad, es casi al revés. La realidad hizo que cambiaran las normas. Pero las normas sí son instrumento, tienen una eficacia simbólica y una eficacia instrumental. Pero esta idea de pensar que todos pueden aprender lo mismo, al mismo tiempo y en el mismo lugar, es la que ha direccionado nuestras prácticas pedagógicas hace más de cien años y está tan enraizada que no son las normas las que la van a conmovir, es justamente la propia práctica. El análisis y la puesta en acción de lo que analizamos de nuestra propia práctica.

La idea de que el trabajo de enseñar es un trabajo colectivo, que viene abriéndose paso, todavía está lejos y la escuela enseña. La escuela enseña desde cómo recibe hasta cómo despide a los chicos, desde cómo está limpia o sucia, desde cómo está ese baño adonde los chicos tienen que ir y desde cómo da de comer –todavía no entré a la didáctica– porque no es lo mismo dar de comer como restitución de derecho, que dar de comer como dádiva o como política focalizada, hay un dar de comer que forma esclavos y un dar de comer que forma seres libres.

Estas cosas también tienen que ver con la enseñanza de la lectoescritura entendida como enseñar prácticas sociales con sentido, porque de eso se trata. Nos está faltando la reconceptualización sobre lo que parecen verdades de Perogrullo pero que están y que hay que trabajar; porque no es automático que lo que se enseña es lo que se aprende, no es verdad que igualdad significa homogeneidad, hay que hacer lugar a la diferencia para que efectivamente se garantice la igualdad.

También quiero plantear dos cuestiones sobre las que hay que poner una mirada muy fuerte en todos los sistemas educativos; supervisión y conducción de las instituciones educativas.

Es necesaria la redefinición del papel de este supervisor que quedó tan anclado al papel de control después de las políticas de los 90 y no ha salido todavía de ahí, hay pocos, las provincias tienen pocos supervisores, necesitan muchos más, de primaria hay más pero de inicial y de especial hay casi nada y esto va todo junto, no es que funciona bien una y otra no, esto es un sistema, por lo tanto, todo lo que pase en una parte del sistema afecta a la otra, todo lo que moví acá me cambió todo allá, no hay modo porque es un sistema y hace falta que pense-

mos también desde la teoría general de los sistemas –por más funcionalista que sea– cuando pensamos en cambios en el sistema, es como el efecto mariposa, yo toqué esta cosita acá que parecía que no iba a pasar nada y no prevé todos los impactos que luego iba a tener en el resto del sistema, ahí la supervisión y la inter supervisión con todos los niveles y modalidades tiene un papel muy importante.

El supervisor acompañando a los equipos de conducción en estos procesos de seguimiento de las trayectorias, y el supervisor acompañando las situaciones institucionales de tanta complejidad que tienen hoy día nuestras instituciones escolares que, como no puede ser de otra manera, están atravesadas por todo el conflicto social y que si no lo estuvieran, no nos servirían para nada. ¿Qué escuela de probeta creemos que puede haber que no esté atravesada por toda la conflictiva social?

Supervisiones abocadas al acompañamiento pedagógico e institucional, en este caso de las trayectorias de los equipos de conducción y del colectivo docente, para que a su vez las compañeras y compañeros trabajadores de cada uno de los ciclos. Hablo de ciclos mientras no podamos avanzar en la escuela no graduada, y avancemos hacia las promociones cicladas aunque todavía no esté escrito claramente.

La Resolución 174/12 ya nos da pie, y pensemos en que los compañeros puedan hacer seguimiento de la trayectoria que es un itinerario situado y fechado, como dice Sandra Nicastro, en su libro *Entre trayectorias*, escenas y pensamientos en espacio de formación. Y esto forma parte de un todo, porque yo no le puedo pedir a mi compañero de 1º grado que va a pasar con los chicos a 2º grado, que haga su acompañamiento de trayectoria, si yo como equipo de conducción de la escuela, a su vez no estoy inserta en un dispositivo de acompañamiento de la escuela que es la que educa.

Todo esto que es bien complejo y, por supuesto, requiere profundización de las políticas educativas. La Ley de Educación Nacional tiene muchos artículos escritos por la CTERA, producto del debate de congresos pedagógicos que se hicieron durante años, no nació de la nada, y que por supuesto no existiría si no hubiera habido la voluntad política de un gobierno que decidió dar un giro de 180º a la educación en la Argentina, desde ya, pero había construcción para poder avanzar en eso.

Nosotros la hacemos nuestra y la militamos, siempre la pensamos como un programa de lucha, la ley es un programa de lucha para nosotros, y la Resolución 174/12 también es un programa de lucha, porque todo lo que tiene que ver con avanzar en el derecho social a la educación lo vamos a apoyar, lo vamos a acompañar, lo vamos a militar.

Acompañar y militar significa también reclamar la garantía de las condiciones

materiales y simbólicas para que sea posible en cantidad y definición de los puestos de trabajo, en formación permanente en servicio, en esta posibilidad de contar con horas pagas para el trabajo colectivo, en profundizar todavía mucho más qué es educar hoy, que no es lo mismo que educar para la generación del 80.

Hoy educar, es un desafío político pedagógico y político social muy importante. Y nosotros lo estamos pensando y coordinando con los sindicatos de América Latina, y también con movimientos sociales; lo estamos pensando en el marco de un movimiento pedagógico latinoamericano que sea el correlato de estos procesos transformadores que están sucediendo en la mayor parte de los países de América del Sur.

Entonces, la Resolución 174/12 no es una medida meramente administrativa, no es solo una medida de inclusión social, produce inclusión social por adición, pero la tiramos a menos si decimos que es una medida de inclusión social. Una medida de inclusión social es la Asignación Universal por Hijo, pero la Resolución 174/12 es una medida profundamente definida de política educativa, basada en ideas pedagógicas, psicológicas y epistemológicas muy claras. Y, además con esas ideas/herramientas discutimos con la derecha. Porque para la derecha esto significa “descuidar el aprendizaje de los chicos que van aprendiendo muy bien y ocuparse más o solamente de los que están atrasados”. Frente a esto, lo que nosotros tenemos que hacer, es producir contra hegemonía, producir opinión pública contra hegemónica desde los lugares en los que cada uno de nosotros estamos; desde el gobierno, desde las escuelas, desde los sindicatos.

Las trayectorias educativas¹⁶

La reflexión y la construcción de conocimiento colectivo son nuestro instrumento de intervención sobre la realidad para transformarla y lo hacemos en un momento muy potente, en términos de posibilidades de transformación, por lo tanto, este es el desafío que nosotros aceptamos. Y lo hemos aceptado porque somos parte de este cambio de paradigma que está sucediendo en la organización del sistema educativo.

Cuando hablamos de cambio de paradigma, no es que un día se trazó una raya y cambiamos, de ninguna manera esto sucede así en ninguno de los campos de la vida, de la ciencia ni de la cultura. Estamos ante un cambio cultural que va a llevar mucho tiempo y en este momento estamos en el período de transición, que por supuesto es el más conflictivo, donde lo viejo no termina de morir y lo nuevo no termina de nacer y este es el punto en el que nosotros tenemos que intervenir y yo recupero muy fuertemente la idea de intervención, o sea, posicionamientos activos con acciones concretas para producir modificaciones y transformaciones de la realidad educativa en general, realidad escolar y realidad áulica.

16. Disertaciones de Stella Maldonado en el Encuentro Nacional sobre trayectorias educativas, realizado en CTERA. Año 2013.

Primero señalar precisamente esto: cuando hablamos de sistema decimos que cualquier modificación, por pequeña que sea, en alguna de las partes de ese sistema, necesariamente produce efectos en las otras partes y muchas veces sucede que desde las autoridades educativas, desde la gestión concreta, cuando se toma alguna medida no se piensa cómo esta medida que se toma acá en esta parcela del sistema va a estar afectando al conjunto del sistema. Por lo tanto, muchas veces no se ve cómo debe ser acompañada esta modificación por pequeña que sea con otras modificaciones que le den sustento, que le den marco, que le den acompañamiento.

La educación primaria ha sido como la gran olvidada de las transformaciones, en los últimos años. Nosotros tenemos universalización del nivel primario desde mediados de la década del 60, por supuesto en algunos lugares del país total, en otros mucho más tarde se ha llegado a la universalización, pero hoy tenemos los números, de las estadísticas que tenemos tanto de las de viniese como las de UNICEF, las de ILPE, las del propio censo 2010, están hablando de universalización total con tasa de egreso muy alta, de manera heterogénea, pero con una particularidad, ya que lo hacen con tasas importantes de sobriedad; es decir, muchos de los chicos y chicas que ingresan a primer grado egresan de sexto o séptimo según sea la jurisdicción, pero lo hacen con 1, 2 o 3 años de sobre edad. Este dato solo ya produce un impacto en el conjunto del sistema que no está lo suficientemente estudiado y que es muy importante.

¿Cómo esto impacta luego en el nivel secundario? Es decir, tenemos que ver cuál sería el impacto del recorrido de nivel inicial y primaria sobre el nivel secundario y cuál es el impacto en el conjunto del sistema y aquí es donde aparece nuevamente el tema de las trayectorias.

Quizás sea un poco crudo lo que voy a decir, ustedes me van a disculpar, yo voy a decir cosas que son molestas que nos cuesta decirlas como sindicalistas pero que lo tenemos que pensar porque nosotros no somos simplemente una corporación, que también lo somos porque todos sindicato es una corporación que tiene que defender los intereses sectoriales de sus representados de lo contrario no sería un sindicato sino o una ONG dedicado al derecho social a la educación. Somos un sindicato, defendemos los intereses sectoriales de nuestros representados pero eso lo tenemos que hacer situada y fechadamente y en el marco de nuestra concepción histórica en donde jamás ha habido una escisión, una brecha, una fractura entre la defensa de los intereses sectoriales de los Trabajadores de la Educación y la defensa del derecho social a la educación, que se va resignificando de acuerdo a los cambios de época. Y este es un momento de alta resignificación porque justamente estamos en el medio de un proceso de transformación, de pasaje de las políticas neoliberales en educación a unas políticas signadas por la necesidad de sostener el derecho social a la educación con su universalismo. Y con todo lo que implica la idea de “derechos sociales”: garantía del Estado, universalidad accesibilidad, exigibilidad.

Hay una cuestión que yo quiero señalar respecto a esto. Durante muchos años, décadas ha estado este sentido común construido en la escuela primaria. Como la escuela secundaria no era obligatoria y sabíamos que algunos iban a ir y que otros no iban a ir, y que esto no estaba cuestionado socialmente, que esto ni siquiera estaba interpelado por la docencia, porque nosotros tuvimos mucha masa crítica para pelear, para que se haga obligatorio el nivel inicial, para que se avance en el nivel inicial, pero no tuvimos la misma masa crítica para pelear que la escuela secundaria sea obligatoria. Y esto ¿por qué? ¿Es caprichoso? No, es porque el sentido común fuertemente instalado en nuestra sociedad de la cual, los trabajadores de la educación somos parte y sin olvidarnos nunca que en cualquier sociedad las ideas dominantes son las ideas de la clase dominante, no tuvimos masa crítica para pelear que la escuela secundaria fuera obligatoria, porque a nadie se le pasó un cuestionamiento muy profundo de que todos los chicos no fueran a la escuela secundaria. Es más, las propias familias, todos ustedes tendrán experiencia de mamás y papás que han venido a decirle: “y no, yo no lo voy a mandar a la escuela secundaria porque vio a él no le da”. Ese “a él no le da”, que nosotros de ninguna manera podemos aceptar a esta altura, marcó muy fuertemente también las prácticas de la escuela primaria.

Hemos escuchado muchas veces también decir y bueno, llegó a sexto, llegó a séptimo y no sabe leer, no importa total, no va a ir a la escuela secundaria, va a ir a una formación profesional a aprender a un oficio para que pueda laburar, pero a la escuela secundaria no va a ir.

Resulta que ahora la escuela secundaria es obligatoria. Por lo tanto, eso tiene que desarmarse absolutamente. Era intolerable, por supuesto, que un chico llegara séptimo sexto sin saber leer y escribir, me refiero a decodificar una práctica de sentido, la práctica social de la lectura, que es y debe ser desde su primer día, una práctica social de sentido.

Entonces esto es lo que viene a interpelar, con sus distintos instrumentos y no solamente en primaria, la resolución 174. Interpela esto, interpela porque no puede hablarse de derechos social a la educación si llega un niño a sexto o séptimo sin saber leer. Y que requiere eso, por supuesto, requiere dispositivos, acompañamiento, condiciones de trabajo.

Esta es una política pública que la tenemos que sostener como sindicato y no mismo tiempo que la sostenemos, le planteamos a nuestras patronales qué se necesita para que efectivamente la política tenga eficacia material y simbólica, no siendo esto, de ninguna manera contradictorio. Obviamente, estamos hablando de una gran gama de cuestiones: cantidad de alumnos por curso, necesidad de acompañamiento, otros tipos y/o mayor cantidad de puestos de trabajo para acompañar la tarea, equipos de orientación, tiempos reconocidos y pagos para el trabajo colectivo para el análisis y la sistematización de la propia práctica, para poder definir colectivamente y como escuela las intervenciones, porque es la es-

cuela la que educa. Un maestro/a maravilloso puede ver muy frustrada su acción en una escuela en la que tiene dispositivos institucionales opuestos a esto; no lo va a poder resolver solo, en el aula.

¿Qué pasa cuando además haya otro tipo de intervenciones? Es decir, intervenciones de la dirección de la escuela o de otros docentes que no están compartiendo la política. Entonces, tiene que ser institucional, no puede quedar librado a que si uno lo quiere lo aplica y si no quiere no lo aplica.

Nuestro papel fundamental es exigir a las autoridades educativas la formación permanente en ejercicio, los tiempos y espacios de trabajo colectivo para reflexionar sobre la propia práctica. Reflexionar, por ejemplo, cuando se habla respecto a si un chico debe recusar un curso, en realidad tendríamos que hacernos replanteos mucho más profundos acerca de la escuela graduada o no graduada.

Entendemos que hoy no están dadas las condiciones sociales y políticas para sostener un proceso de ese tipo, porque realmente es muy fuerte el papel que tienen los medios monopólicos atacando este tipo de cuestiones y acusándolas de facilista, de clientelismo. Vemos expresiones tales como: “nos meten a todos en la escuela, a los que quieren y a los que no quieren aprender, y entonces perjudican a los que sí quieren aprender y entonces los más aptos, los más inteligentes, se tienen que retrasar porque hay que prestarle mucha atención a los que son lentos, a los que tardan en aprender”. Esto es darwinismo social puro y duro. Nos quieren convencer de eso, nos quieren convencer de que apliquemos el darwinismo social. Nosotros, en cambio, estamos tratando de desaplicar, desandar y desaprender el darwinismo social.

Es muy difícil, claro, nadie dijo que esto sea fácil, nunca nada es fácil para nosotros, pero nos tienen que encontrar muy sólidos, muy afirmados en sostener la política y en exigir a las autoridades educativas las transformaciones que tienen que haber a nivel de la organización del trabajo y a nivel de la organización escolar, para que podamos llevar adelante esta política pública de acompañamiento de las trayectorias.



AMSA
formación sin

XCI CONGRESO EXTRAORDINARIO
CTERA

UNION
OR.
RES

SUTEBA
ISA
M
A
TOODOS

DIGNOS
TEPA

VIGENCIA DE LA
PARITARIA NACIONAL
CTERA

A.T.U.P.
EXIGENCIAS
CTERA

Trabajo docente y acción sindical



RES

EDUARDO
Y TODOS

Trabajo docente y acción sindical

Para Stella Maldonado, nuestra organización realizó un gran aporte al plantear desde siempre que la transformación de la escuela tenía que asentarse en la consideración integral de las tres dimensiones constitutivas del trabajo docente: la organización curricular, la organización del puesto de trabajo, y la organización escolar/institucional.

Ideas que se han ido entramando, complejizando y precisando al calor de las luchas que la CTERA y sus Entidades de Base llevaron adelante tanto contra las políticas neoliberales como en tiempos en que los gobiernos nacionales y populares atendieron las demandas y reclamos de la clase trabajadora y de su organización sindical.

Stella invitaba a comprender el sentido de estas luchas, en cada momento histórico, como una herramienta clave para mejorar cada vez más los procesos de conocimiento sobre nuestro trabajo docente al interior de la organización. Y así consolidar el modelo sindical que pretende trascender el plano de la lucha reivindicativa, e involucrar activamente a los trabajadores de la educación en la disputa histórica por ligar el sentido de su trabajo y de la educación pública a un proyecto de emancipación nacional y latinoamericano.

Reivindicando al trabajador/a de la educación como sujeto de la lucha histórica por el sentido de su trabajo, de la educación pública y del proyecto de país, se lo afirma también como protagonista en la producción de las herramientas que lo involucrarán en esa lucha.

Y, en ese horizonte de sentido, Stella siempre planteaba:

“Solo diremos que hemos llegado a nuestro objetivo cuando las y los docentes vivan dignamente del salario de su puesto de trabajo y que además puedan acceder a los bienes culturales que son necesarios para todos los trabajadores, pero más aún para nosotros que somos formadores intelectuales de la cultura, de la construcción del conocimiento”.

“La fortaleza de una organización no está dada solo por sus logros materiales inmediatos sino fundamentalmente por poder fortalecer su capacidad de intervención y de incidir en las políticas públicas en un sentido

popular y democrático, donde al mismo tiempo se resguarden, se defiendan, se protejan e incrementen los derechos de los trabajadores y también los derechos del conjunto de nuestro pueblo a la educación”.

11 de septiembre de 2013

40 años de la creación de la CTERA¹⁷

Nuestra organización nace en un tiempo histórico en el que un bloque social luchaba por un cambio revolucionario, y era imprescindible que los trabajadores de la educación y la escuela estuvieran en consonancia con el proyecto de liberación nacional y social que vastas capas de nuestra sociedad sostenían en aquella época.

Desde su inicio, en la misma declaración de principios de Huerta Grande quedaba claro la orientación político-sindical y político-pedagógica de la nueva organización: una escuela puesta al servicio de una educación liberadora, un docente comprometido con su tiempo, con los estudiantes y con el entorno social de la escuela, una organización sindical entramada con el conjunto del movimiento obrero organizado y sus luchas, una definición por la autonomía, el pluralismo y la democracia sindical y la irrestricta defensa de la dignidad del trabajo docente.

Indudablemente, la CTERA venía a llenar una vacancia y tuvo un rápido desarrollo en el corto tiempo que medió entre setiembre de 1973 y marzo de 1976 en el que se inaugura la dictadura cívico-militar-clerical. Ya la misión Ivanisevich (Ministro de Educación designado por López Rega) en setiembre de 1974 prefiguró el proyecto dictatorial para la educación y desde ese momento comenzó la lucha de CTERA en contra de las políticas represivas y de clara regresión en la educación, de las cuales la supresión de la CREA y el redireccionamiento de la DINEA hacia una concepción utilitarista de la educación es solo una muestra.

Lógicamente, una organización sindical nacida con ese programa político era inadmisibles para el régimen genocida y la persecución fue brutal: asesinatos, desapariciones, prisión, exilio, cesantías, exclusión de los listados para acceder a puestos de trabajo, acompañaron las medidas de reorganización del sistema educativo que incluyeron eliminación de espacios curriculares como ERSA (Estudios de la Realidad Social Argentina), eliminación de las matemáticas de conjuntos, prohibición y quema de textos, circulares para detectar “elementos subversivos” entre docentes y estudiantes.

No pudieron hacer desaparecer a la CTERA, algunos de sus sindicatos de base ya eran muy fuertes y grupos siguieron funcionando en la clandestinidad y ocupándose de denunciar y exigir la liberación y la aparición con vida de los detenidos-desaparecidos: Marcos Garcetti, Alfredo Bravo, Rogelio De Leonardis y otros tantos.

La posibilidad de recuperar la democracia formal en 1983, permitió una veloz reorganización de la CTERA y su crecimiento; las tensiones de a etapa produje-

17. Artículo de Stella Maldonado del año 2013, en la revista Canto Maestro,(22), a 40 años de la fundación de CTERA.

ron fracturas que se resolvieron en una síntesis superadora en la Marcha Blanca de 1988 en la que quedó absolutamente consolidada la unidad nacional alrededor de sus banderas históricas.

Esta fortaleza le permitió a la CTERA confrontar con las políticas neoliberales de los 90 y ser uno de los arietes en la lucha contra las privatizaciones y el desguace del Estado. Fuimos capaces de derrotar el proceso de municipalización de escuelas desde el absoluto convencimiento que era el primer paso a la privatización de la educación, asumido por el conjunto de la docencia argentina gracias al trabajo de concientización realizado por CTERA y sus sindicatos de base.

En ese sentido, la lucha de la Carpa Blanca que tenía como objetivos centrales: la derogación de la Ley Federal de Educación y la sanción de la Ley de Financiamiento educativo, fue un acontecimiento político, social y cultural que contribuyó a generar propuestas educativas alternativas y la modificación de la correlación de fuerzas que luego del estallido de 2001 y la profundización de la crisis en 2002, daría la posibilidad de avanzar en nuevas políticas educativas al asumir el gobierno emergente de Néstor Kirchner en 2003.

Mucho se ha hablado de que uno de los primeros actos de gobierno de Néstor Kirchner fue ir, junto con el Ministro de Educación Daniel Filmus, a Entre Ríos, provincia en la cual los docentes no cobraban hacía 5 meses, a garantizar con recursos de la Nación el pago de salarios para que pudieran comenzar las clases. Lo que nadie dice es que allí también estuvo la CTERA como garante de la sustentabilidad del acuerdo en momentos en los que nadie creía en nadie.

Nuestra organización fue coautora de la Ley de Financiamiento y de la Ley de Educación Nacional, aún cuando no obtuvimos todo lo que planteábamos en ambas leyes, ellas son claramente un cambio de paradigma respecto de las políticas de ajuste y privatización de los 90. La concreción de la paritaria nacional docente es también un logro histórico que ha permitido traccionar la mejora salarial en todo el país (aún con el claro rechazo al cierre unilateral que la desnaturaliza); avanzar en la titularización de más de 200.000 docentes y un acuerdo macro sobre la seguridad y la higiene en las escuelas.

Queda claro que tenemos importantísimos y profundos desafíos en el futuro inmediato por los que luchar:

- Plena aplicación de la Ley Nacional de Educación.
- Incremento de la inversión educativa hasta llegar a 8 puntos del PBI para la educación obligatoria.
- Funcionamiento permanente de la paritaria nacional para discutir condiciones de trabajo, concursos, un puesto de trabajo que contemple horas institucionales para el trabajo colectivo; salario que permita vivir dignamente con un solo puesto de trabajo.

La CTERA ha sido parte de todas las luchas que diferentes colectivos sociales han dado: contra la impunidad de los genocidios (más de 130 compañeros han testimoniado en los juicios), por la erradicación de trabajo infantil, contra la trata de personas, por la igualdad de género y la diversidad sexual; por la educación sexual; y el derecho al aborto, por la educación multicultural bilingüe y el derecho a la tierra de los pueblos originarios; por la sustentabilidad ambiental, por los derechos de las personas con discapacidad, etc. Para todas esas temáticas hemos producido materiales para trabajar en la escuela.

En el marco de la IEAL venimos proponiendo el Movimiento Pedagógico Latinoamericano, construyendo una pedagogía emancipatoria que sea el correlato de los procesos de transformación que se están produciendo en la mayoría de los países de América del Sur.

En nuestro país hemos desarrollado encuentros del MPL en doce provincias y continuarán a lo largo del año. En dichos encuentros se han estado debatiendo y compartiendo experiencias con más de veinte mil compañeros de todos los niveles y modalidades de enseñanza, preparándonos para el encuentro internacional que se realizará este año en septiembre en Recife, en el aniversario del natalicio de Paulo Freire.

Creemos que nuestro principal aporte a sostener los procesos de transformación es, desde la autonomía, fortalecer nuestras organizaciones, construir conocimiento para incidir en la políticas públicas y defender irrestrictamente la dignidad del trabajo docente, ya que no hay transformación posible sin el protagonismo de los trabajadores/as.

De apóstoles a Trabajadores¹⁸

Tal como tan lúcidamente expresaba Rodolfo Walsh, el intento de las clases dominantes siempre ha sido y será borrar la historia como construcción colectiva de los pueblos. Tratan de naturalizar hechos que son el producto de procesos políticos y determinadas correlaciones de fuerza que se producen por la voluntad consciente y organizada de los sujetos –tanto individuales como colectivos– que las protagonizan.

Es por eso, que historizar el largo camino de construcción de la identidad de los trabajadores de la educación argentinos y sus organizaciones sindicales, constituye un aporte fundamental a la hora de consolidar y fortalecer la capacidad de nuestros sindicatos para poder intervenir en la esfera pública e incidir en las políticas educativas para direccionarlas en un sentido popular y democrático.

Es precisamente de eso que hablaba la Declaración de Principios de Huerta

18. Prólogo escrito por Stella Maldonado a la segunda edición del libro *De Apóstoles a Trabajadores*, Ediciones CTERA, 2013.

Grande (Cba., 1973) cuando expresaba: “El docente, trabajador de la educación, está trascendiendo la condición de trasmisor de conocimientos, para actuar permanentemente como un factor importante del avance social, que posibilitará la auténtica liberación del hombre, la patria y los pueblos. Organizados los trabajadores de la educación, de acuerdo con los principios fundamentales de la democracia sindical, bregarán por la defensa y materialización de los intereses generales y particulares de su sector, de los demás trabajadores y por el progreso del país”.

No casualmente, las luchas por los estatutos del docente en 1957 y 1959 fueron al mismo tiempo el objetivo y el vehículo de los primeros pasos hacia la unidad. Aún desde concepciones diversas y tributarias de distintas vertientes políticas, luchar por la regulación de las condiciones de trabajo, es decir, por el convenio colectivo de los trabajadores de la educación permitió dar los primeros saltos cualitativos en el camino de alcanzar la conciencia de los educadores como trabajadores.

El recorrido por las décadas del 60 y 70 muestra con claridad cómo se reflejó en la organización sindical de los trabajadores de la educación, la radicalización de las capas medias y su compromiso con las luchas populares que gestaron por ejemplo el Cordobazo, el Mendozazo y otras puebladas que hicieron retroceder a la dictadura de Onganía-Lanusse.

La coagulación de estos procesos de construcción de unidad produjo la fundación de CTERA en 1973. Una organización altamente compleja y diversa en la que coexistían sindicatos por provincia, con representaciones múltiples como era el caso de Buenos Aires y concepciones profesionalistas con otras más cercanas a las de los sindicatos de la producción.

Recuperar las voces de Isauro Arancibia, Carlos de la Torre, Mary Sánchez, Alfredo Bravo y tantos compañeros y compañeras le da carnadura a esta transmisión vital para las nuevas generaciones de trabajadores de la educación que se acercan a la militancia sindical que para nosotros es siempre política y social.

La corta y conflictiva experiencia democrática de 1973-1976, interrumpida por la dictadura genocida del 76/83 determinó un prolongado paréntesis jalonado de asesinatos, cárcel y persecuciones a los militantes de la CTERA retrasando el proceso de extensión y consolidación de la unidad en todo el país.

Es al calor de la recuperación de la democracia que se puede completar este objetivo y dar las primeras luchas nacionales por un salario y un estatuto unificados, la paritaria y una ley de educación nacional en la Marcha Blanca del 88, en la que también queda resuelto un debate trunco en el 76, la incorporación de la CTERA al movimiento obrero organizado, en la CGT.

Las agendas de las organizaciones sindicales y las regulaciones del trabajo docente¹⁹

Para la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), es sumamente importante poder compartir espacios de este tipo; sobre todo, con la proyección latinoamericana que tiene este encuentro. CTERA forma parte además de la Internacional de la Educación para América Latina, la Sección Latinoamericana de la Internacional de la Educación, que es nuestra organización mundial y tiene 30 millones de miembros. En el caso de América Latina, agrupa a la mayoría de las organizaciones sindicales de trabajadores de la educación de los distintos países de América Central y América del Sur.

La temática que en estos momentos estamos discutiendo en el marco de este seminario es relevante, sobre todo porque nuestros debates en América Latina particularmente nos están llevando a muchas redefiniciones del trabajo docente.

Por nuestra parte, estamos embarcados en un proyecto que es la organización de un movimiento pedagógico latinoamericano que hemos lanzado en el año 2011 en Bogotá, Colombia, con la intencionalidad muy clara y muy determinada de construir desde la educación un correlato de lo que son estos procesos de transformación que están viviendo numerosos países de nuestra América. Procesos que son diversos, contradictorios... Contradictorios unos con otros, pero, además, en su interior. Claramente, es esta una característica de nuestra América, un desarrollo desigual y combinado.

Entendemos que en muchos de nuestros países están ocurriendo procesos de transformación política, económica, social y cultural, de los cuales la educación, por supuesto, no puede estar ajena. Además, tenemos un piso diferente desde donde encarar estos procesos, ya que también, en varios de nuestros países, se están produciendo cambios en las normativas de educación. Leyes de educación, leyes de financiamiento, nuevas normas que reposicionan al Estado como garante de la educación y a la educación pensada como derecho social. En este sentido, hay un giro muy importante. Un giro de 180° respecto de los años 90, donde las políticas neoliberales assolaban absolutamente el continente. No es que hoy hayan desaparecido; en algunos lugares son absolutamente hegemónicas todavía. Las situaciones de Colombia y de Chile serán ilustrativas al respecto, pero paralelamente tenemos procesos sumamente interesantes en otros países, entre los cuales también está el nuestro. En este movimiento pedagógico latinoamericano, en el caso de Argentina hemos estado en el transcurso del año 2013 debatiendo en encuentros regionales con alrededor de 15 mil trabajadores de la educación de todos los niveles y modalidades de la enseñanza.

19. Capítulo escrito por Stella Maldonado en el libro *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*, de Margarita Poggi (coord.) y Gary Anderson et al. (2013). Buenos Aires: IPE-Unesco.

Mencionaremos tres ejes fundamentales, y todos tienen que ver en última instancia o en algún momento con las regulaciones del trabajo docente. Esos tres ejes fundamentales son: la organización curricular; la organización del trabajo en la unidad de trabajo, la escuela, el instituto (según el nivel de la enseñanza que sea o la modalidad); y la organización institucional u organización escolar. Creemos que aún hay que avanzar más en esos tres aspectos, en relación con algunas prácticas que incipientemente se vienen haciendo y discutiendo, ya que todas ellas tienen que producir efectos y, por otra parte, necesitan nuevas regulaciones del trabajo docente para poder implementarse. Estamos pensando diseños curriculares que tengan que ver con la posibilidad de trabajar por proyectos integrados de las distintas áreas curriculares y, por supuesto, con una orientación que tenga mucho que ver con la latinoamericanidad, en sus aspectos históricos, geográficos, geopolíticos y políticos. Incluso, pensamos en proyectos en relación con las actuales necesidades de la integración regional latinoamericana, considerando las nuevas instituciones supranacionales de este contexto, como UNASUR, CELAC, MERCOSUR relanzado con la incorporación de Venezuela. Las nuevas instituciones generan nuevas legalidades y nuevos escenarios políticos que hacen necesario que todas estas temáticas ingresen a nuestros diseños curriculares y podamos trabajar en relación con una gran integración de las distintas áreas a través de proyectos inter y transdisciplinarios.

Otro aspecto tiene que ver ya directamente con el trabajo docente: estamos absolutamente convencidos de que es el momento de hacer un profundo cambio de paradigma del trabajo docente en la región que está muy centrado en el trabajo individual. Poder pensar, discutir, que esto sea parte de nuestras agendas de negociación colectiva, para poder tener regulaciones que nos permitan desarrollar trabajo colectivo en nuestras instituciones escolares. Y cuando digo “trabajo colectivo” no me estoy refiriendo solamente al trabajo en equipo, para el que sí tenemos algunas instancias que lo hacen posible, sino ir mucho más allá: pensar el trabajo docente, el trabajo de enseñar, como el trabajo colectivo en la escuela que incluya además a los trabajadores no docentes como parte de este dispositivo de trabajo colectivo.

Creemos que la escuela educa, que la escuela enseña. No como único agente de la sociedad, esto lo tenemos bien claro. La escuela, en toda su organización institucional y en la organización del trabajo docente, está educando permanentemente. Y para esto, las formas de regulación que hoy tiene el trabajo docente no nos alcanzan. Necesitamos poder pensar un puesto de trabajo docente más complejizado; hoy día, solo está regulado el puesto de trabajo exclusivamente en relación con el trabajo en el aula, o según alguna función específica en el caso de equipos interdisciplinarios o equipos de orientación escolar, o de conducción de las escuelas. No hay pensados puestos de trabajo que habiliten el trabajo colectivo de la institución con tiempos pagos que formen parte de la jornada escolar, que formen parte del ciclo lectivo en los que

se pueda desarrollar la tarea colectiva de diseñar, poner en práctica, evaluar y reflexionar sobre las propias prácticas para poder capturar de ellas el conocimiento producido por el trabajo²⁰.

Estamos absolutamente convencidos de que el trabajo produce conocimiento, que nuestro trabajo produce conocimiento didáctico, conocimiento pedagógico y conocimiento institucional. Pero carecemos de los tiempos para poder apropiarnos de ese conocimiento que produjo nuestro trabajo, sistematizarlo, poder obtener de él el conocimiento teórico que nos permita dialécticamente volver a llevarlo a la práctica, para además poder socializarlo con el resto de los trabajadores de la educación y que esto integre un corpus de conocimiento producido. No estamos diciendo que desdeñamos en absoluto el conocimiento que producen las universidades, los centros de investigación, sino que estamos hablando de articular el conocimiento práctico producido en nuestras instituciones escolares con conocimiento producido por la academia y los centros de investigación y, fundamentalmente, que los investigadores, los académicos nos ayuden justamente a través de sus aportes teóricos a leer nuestras prácticas. Nosotros creemos que es la clave. La clave de lo que hay que producir en estos momentos en términos de cambios en nuestros sistemas educativos y en nuestras escuelas. Mientras no tengamos este nuevo puesto de trabajo complejizado que incluya dar clase y el resto de las tareas pedagógicas –que en algunos casos se hacen, pero asistemáticamente, sin institucionalidad, sin que se hayan convertido en política pública– no estaremos en condiciones de dar el salto de calidad que requieren los desafíos de esta etapa: la mejor educación para todos/as nuestros niños/as, adolescentes y jóvenes.

En este sentido, el tercer eje que hemos tomado para debatir es pensar la escuela como nudo de una red, una escuela muy volcada hacia el afuera. Se trata de pensarla como una especie de centro cívico y cultural del barrio, de la localidad, en articulación permanente con todas las organizaciones de su contexto social, organizaciones gubernamentales y organizaciones no gubernamentales de todo tipo. Desde el club de barrio hasta la sociedad de fomento, la biblioteca popular, el centro de jubilados, lo que haya, concretamente, para trabajar articuladamente en esta complejización de la tarea educativa en donde con la escuela sola tampoco alcanza.

Pero, además, pensando desde el paradigma de lo que establece, en el caso de Argentina, nuestra Ley de Educación: “la educación y el conocimiento son un derecho social y un bien público y el Estado su garante” (primeros artículos de nuestra Ley de Educación Nacional). La necesidad de pensar esta educación como derecho social y pensar el derecho social en el marco de una concepción de los derechos humanos que plantea su indivisibilidad, es decir, yo puedo tener la escuela en el barrio, la escuela nueva, con su equipamiento, con todo su personal nombrado, con salarios mejorados (no todo lo que sería necesario para

20. CTERA, “Evaluación del Sistema Educativo” en la revista *Canto Maestro*, (18), septiembre 2011.

que nadie tenga que trabajar en más de un puesto de trabajo, pero digamos, encaminados hacia la mejora), y sin embargo, si yo tengo en ese mismo barrio un centro de salud que no tiene pediatra más que dos horas por día, ahí está vulnerado el derecho a la salud de los chicos que van a esa escuela. Por tanto, simultáneamente se vulnera el derecho a la educación. No hay vulneración de un derecho que no provoque vulneración de otro. La escuela, como nudo de esta red con las otras organizaciones del barrio, debe tener también como objeto de conocimiento y como objeto de intervención este tipo de cuestiones para poder desarrollar mejor su tarea. El pleno ejercicio de la totalidad de los derechos económicos, sociales, culturales y políticos.

Por ello también hay que producir algunos cambios en relación con la organización del trabajo en las escuelas para que existan tiempos en los que la escuela, a través de sus equipos, pueda trabajar con las otras organizaciones del barrio para fortalecer la acción educativa en muchos aspectos de lo que tiene que ver con la tarea de la escuela; desde la construcción de los derechos ciudadanos hasta la transmisión de la cultura, y para esto hacen falta también tiempos en los que se puedan desarrollar actividades de articulación de proyectos conjuntos, de actividades conjuntas con las organizaciones del entorno en que está inserta la escuela. Es decir, una escuela muy fechada y situada. No es posible hacer nada de esto si nosotros continuamos teniendo la organización del trabajo en las escuelas como compartimentos absolutamente estancos, con muy pocas posibilidades de trabajo colectivo o colaborativo en donde podamos realmente producir el proyecto cultural de la escuela. De esto se trata, en este particular momento de nuestro país y de América Latina.

Es decir: es muy bueno que se esté invirtiendo más de seis puntos del producto bruto interno en educación en nuestro país. Sabemos también que no alcanza. No hemos podido avanzar en escuelas de jornada completa porque evidentemente los recursos que se han dispuesto todavía no alcanzan. Por tanto es necesario seguir incrementando la inversión educativa. Es muy bueno que se hayan construido muchas escuelas, que se entreguen netbooks, que las escuelas hayan sido dotadas de una cantidad muy importante de textos, que las plantas orgánicas funcionales hayan crecido enormemente en estos últimos cinco años, pero sin este salto cualitativo que implica reorganizar y regular el trabajo docente, de modo tal que pueda ejercerse en forma colectiva y colaborativa, nos está faltando un impulso muy fuerte.

Existe una demanda muy legítima, una demanda societal en relación con una educación de calidad. La CTERA, desde su fundación, tiene en su carta de principios la necesidad de la lucha por una escuela pública. Y una escuela pública que, además, pueda permitir a nuestros estudiantes apropiarse de los conocimientos necesarios para transformar su vida y la vida del conjunto social. Esto es para nosotros fundacional. Por tanto, estamos absolutamente comprometidos en este debate. Estamos intentando llevarlo a nuestras discusiones paritarias en

todas las provincias e, incluso, a la discusión nacional. Sabemos, de hecho lo hemos comprobado, que es muy difícil. Tenemos todavía en nuestras estructuras gubernamentales educativas de los ministerios muchos sectores que, como en especies de capas geológicas, han quedado ocupando funciones, muy permeados por las ideas neoliberales y por la formación que han tenido en los organismos multilaterales de crédito, en donde hay tecnocracias que realmente todavía no sintonizan con los importantes cambios que se están produciendo. Necesitamos que los cambios se profundicen en relación con la educación en nuestro país y en América Latina si efectivamente queremos que todos nuestros chicos, chicas, adolescentes, jóvenes, estén en la escuela, ingresen y la terminen, y que además la terminen habiéndose apropiado de todos estos instrumentos materiales y simbólicos que necesitan para este mundo tan complejo donde van a tener que desarrollar su vida.

Subrayo sobre todo estos dos ejes: vincular muy fuertemente esta posibilidad de la reflexión y la sistematización sobre las prácticas pedagógicas, didácticas e institucionales con la formación permanente. La formación permanente no es una retahíla de cursos, cursillos y seminarios donde algún experto nos viene a decir cómo se enseña X. Eso, en algún momento, sí puede ser importante. Fundamentalmente, esta transformación de nuestras regulaciones laborales en este campo tiene que ser cómo se posibilita desde lo concreto y desde acuerdos paritarios marco que nos permitan avanzar en ese sentido. Por supuesto que incorporen las diferencias regionales que tenemos y las diferencias, incluso, en las propias provincias. No es lo mismo una escuela de Abra Pampa que una escuela de Laferrere, partido de La Matanza.

Aspiro a que esta transformación permita enlazar, articular, entamar muy fuertemente, tanto conceptualmente como materialmente, estas dos ideas: que el trabajo produce conocimiento, que ese conocimiento es un conocimiento didáctico, pedagógico e institucional, y que en la tarea de sistematizarlo son relevantes los aportes teóricos que sostienen estos conocimientos para poder volcarlos a la práctica. Estos son dos aspectos indisolubles que hacen claramente a nuestra formación permanente a lo largo de toda la carrera. Por supuesto, esto no puede ser hecho solo a pulmón. De hecho, se hace en algunas escuelas muy a pulmón y hay algunas experiencias muy interesantes que UNICEF estuvo promoviendo a través de un proyecto de evaluación participativa que es muy rescatable, llevado a cabo en convenio con algunas provincias.

Pero es necesario que esto se transforme, además, en una política pública. Nuestro compromiso es seguir trabajando y luchando en todos los ámbitos en que podamos tener posibilidad de incidir para que nos encaminemos hacia ese nuevo tipo de regulaciones del trabajo docente.

La Paritaria Federal Docente: un salto cualitativo para la lucha de la CTERA²¹

Desde que en el debate fundacional de CTERA se definió nombrarnos como “trabajadores de la educación” fuimos construyendo una identidad que tenía un fuerte anclaje en la historia de las luchas del movimiento obrero organizado. Entre esas marcas identitarias está la conquista de las paritarias para negociar convenciones colectivas de trabajo.

Los acuerdos paritarios ponen en acto el acumulado histórico de la lucha de los trabajadores y generan pisos superiores para pelear nuevas conquistas.

En nuestro caso, la Paritaria fue una de las banderas de la Marcha Blanca en 1988, y a pesar de haber obtenido una Ley Nacional de Paritarias, reglamentada en 1991, nunca pudo convocarse al ámbito porque requería el acuerdo de doce jurisdicciones y esto nunca se logró.

El avance arrasador del modelo neoliberal consolidado en los 90 cristalizó la atomización del sistema educativo a través de la Ley de Transferencia de Escuelas a las provincias y la Ley Federal de Educación.

La CTERA, con el conjunto de sus organizaciones de base, aún con diferencias y visiones diversas, llevó adelante una lucha que impidió que se llevaran a cabo las reformas de segunda generación, como la municipalización.

Desde la CTA y con otras organizaciones hermanas, nuestra confederación fue protagonista de la resistencia construyendo un tiempo y un espacio en el que hemos podido avanzar incidiendo fuertemente en el rumbo de algunas políticas públicas.

La reglamentación del artículo 10 de la Ley de Financiamiento creó una instancia nacional de negociación colectiva para definir en acuerdos marco que serán vinculantes para las provincias: pisos salariales, condiciones de trabajo, formación permanente en servicio, nuevos puestos de trabajo, derechos provisionales, estabilidad laboral, etc.

Arribar a acuerdos paritarios implica para los trabajadores de la educación, constituirse como sujetos históricos que legislan sobre su régimen laboral y no quedar presos de las mayorías circunstanciales de los poderes legislativos de cada jurisdicción que modifican a conveniencia del poder político de turno nuestras condiciones de trabajo.

Al mismo tiempo los acuerdos marco nacionales facilitarán la negociación colec-

21. Artículo escrito por Stella Maldonado en la revista *La educación en nuestras manos*, (79) 25-26, SUTEBA, 2008.

tiva en las provincias que no tienen paritarias y de ninguna manera colisionarán con los acuerdos a los que se llegue en las provincias que ya tienen negociación colectiva por ley, ya que primará el principio de la ley más beneficiosa para el trabajador/a.

Este logro es a la vez un nuevo desafío para profundizar nuestra lucha en la escuela y en la calle; es allí donde construimos la fortaleza que nos dará el poder de avanzar en acuerdos paritarios que dignifiquen nuestro trabajo y por lo tanto consoliden la escuela pública como el lugar donde efectivamente se ejerce el derecho social a la educación.

Una Paritaria Federal

Por primera vez contamos con un ámbito federal de discusión de salario y condiciones de trabajo. Discutimos simultáneamente con el estado nacional y los estados provinciales que están presentes en la paritaria representado por el Comité Ejecutivo del Consejo Federal, quien trae a la ronda negocial la voz del Plenario del Consejo de Ministros de Educación de todo el país.

Desde la parte trabajadora, la agenda acordada por consenso incorpora además de la cuestión salarial que deberá ser prioritaria, un conjunto de temáticas que hacen al mejoramiento de las condiciones de trabajo como la estabilidad en el puesto de trabajo a través de la regularización de la titularización de los cargos y horas cátedra, la formación permanente en servicio, gratuita y garantizada por el estado y la creación de nuevas funciones que serán imprescindibles para la transformación de la escuela secundaria y el acompañamiento pedagógico y didáctico de los distintos niveles y modalidades. Tutorías docentes, coordinadores de área de conocimiento, orientadores pedagógicos, orientadores de las prácticas de los estudiantes de los profesorados, son algunas de las posibilidades que estamos diseñando para proponer a la comisión creada al afecto.

La primera ronda negocial acordó, además de la constitución de una comisión de mediación que integrará Ministerios de Trabajo y Educación y los gremios con personería nacional involucrados a efectos de mediar en conflictos que se compliquen y para saltar la intervención de los ministerios o secretarías de Trabajo de las provincias que son juez y parte. Esta mediación se efectuará solo a pedido de las partes.

Hemos solicitado que se rehabiliten los convenios de traslados interjurisdiccionales para resolver la situación de los docentes que deben trasladarse de jurisdicción por razones de fuerza mayor y corren peligro de quedar sin trabajo.

Las enormes disparidades que hay entre los regímenes laborales de las diferentes jurisdicciones tienen ahora un ámbito para ser tratadas. Aspiramos a poder unificar las normativas esperando la más beneficiosa para el trabajador/a.

Este proceso que estamos inaugurando ratifica efectivamente nuestra identidad como “trabajadores” y al mismo tiempo el cierre de una etapa que fue la construcción de las herramientas y la apertura de una nueva etapa que significará profundizar nuestra producción de conocimiento sobre el trabajo docente para ponerlo en acto en la negociación paritaria.

¿Qué produce el trabajo docente?²²

El trabajo es un proceso del que participan el hombre y la naturaleza; proceso en el que el ser humano impulsa, regula y controla su intercambio material con la naturaleza, como una de sus fuerzas. Actuando así sobre la naturaleza externa y modificándola, al mismo tiempo modifica su propia naturaleza.

Karl Marx

Un núcleo fuerte a desactivar en este cambio de época es la reducción de la tarea docente a un mero empleo asalariado. La idea neoliberal de la educación mercancía y el docente como mediador entre el servicio educativo y el usuario cliente ha calado hondo y debemos desmontarla. Hay que pensar nuestro trabajo desde su concepción antropológica como la actividad humana que transforma la materia, las ideas y las relaciones y no desde la categoría de trabajo asalariado. En este sentido, trabajo no es lo que se tiene o no se tiene, sino lo que se hace.

Tomando el bello texto de Marx arriba citado podríamos decir que hombres y mujeres son producidos por el trabajo al hacerlo.

El trabajo docente ha sido siempre un objeto de conocimiento muy difícil de abordar, ya que a pesar de haberse definido muy temprano en la historia de la educación su carácter de empleo asalariado, solo en el último tercio del siglo XX se comenzó a asumir por parte de los educadores su identidad como trabajadores.

La idea iluminista del normalismo (en 1880, cuatro años antes de la Ley 1.420 ya había Escuelas Normales Nacionales en las 14 provincias) consagró a los docentes como “apóstoles destinados”, como tan claramente dice el Himno a Sarmiento, a iluminar “la razón en la noche de ignorancia”.

La eficacia simbólica de esta concepción fue un gran obturador que retrasó por varias décadas la organización de los trabajadores de la educación en sindicatos propios con metodologías de lucha similares a los del resto de los trabajadores, aún cuando pueda registrarse una primera “huelga” de docentes en San Luis, en 1881.

“El magisterio no es un apostolado, sino un trabajo, un trabajo mal pagado”, coreaban las columnas de la Marcha Blanca, llegando en aquel momento, tal

22. Artículo escrito por Stella Maldonado en la revista de AMSAFE, *Nuestra Idea*, 1(1), Junio 2009, Santa Fe.

vez, al punto más alto en la construcción de la identidad de los docentes como trabajadores de la educación.

Mucha agua ha corrido bajo el puente; la pauperización, la proletarización, la alienación del trabajo cotidiano en las escuelas han hecho aún más difícil hoy definir qué produce el trabajo docente. Se ha complejizado e invisibilizado aún más “la objetivación del trabajo en un producto reconocible, como el sentido y fin de su propia actividad”²³.

Aún así resulta imprescindible que podamos reapropiarnos del sentido de nuestro trabajo, no solo para pelear por mejores condiciones para desarrollarlo, sino para direccionarlo política y pedagógicamente.

A diferencia del adiestramiento, el adoctrinamiento o la mera “socialización”, la educación en nuestra concepción debería apuntar por definición a hacer nacer en los sujetos la capacidad de hacerse cargo de sí de manera autónoma, convertirse en el sujeto de su relación consigo mismo, con el mundo y con el otro.

Desde ya que esta idea de trabajo docente requiere control del/la trabajador/a sobre el proceso de trabajo que es precisamente lo que está bloqueado a partir de la ausencia de los sujetos que educan en el diseño y evaluación integral del hecho educativo.

La fragmentación, el pluriempleo, la desarticulación horizontal y vertical, la imposibilidad del trabajo colectivo son algunos de los factores que impiden que como trabajadores asumamos el control del proceso de trabajo, dejándonos en el lugar de asalariados que solo pueden asumir la docencia como medio de ganarse la vida.

Dilucidar en qué consiste y qué produce el trabajo de enseñar aquí y ahora forma parte de nuestra lucha.

Los trabajadores de la educación necesitamos transformar el trabajo, pero no podemos transformar lo que conocemos solo empíricamente. Tampoco lo haremos si lo hacemos desde la perspectiva del discurso hegemónico.

“No es lo mismo, para hablar del hacer docente, referirse al desempeño de un “rol”—el ya instalado en el sentido común “rol docente”— que conceptualizarlo en términos de puesto de trabajo docente. La noción de rol está asociada a la idea de conductas esperables a partir de la ocupación de un lugar social determinado. Pone el acento en las conductas que se esperan del docente e invisibiliza el trabajo concreto que realiza; pone en un primer plano al individuo y deja en sombra los procesos colectivos del trabajo.

23. Gorz, André, *Miserias del presente, riqueza de lo posible*. Buenos Aires: Paidós, 1998.

El concepto de puesto de trabajo articula, en una misma descripción, qué hace el trabajador y cómo lo hace, la forma en que se relaciona con los otros puestos de trabajo y las condiciones que deben dársele para que pueda realizar ese trabajo; es decir, ubica claramente el hacer del docente en la materialidad de la situación de trabajo²⁴.

En esta disputa por el sentido del trabajo docente se pone en juego también la pelea por el sentido de la escuela pública, que siempre soñamos popular, democrática y lugar de construcción de derechos.

Transformar la materia, las ideas, las relaciones

La idea neoliberal de la educación mercancía y el docente como mediador entre el servicio educativo y el consumidor cliente ha calado hondo y debemos desarmarla. Nuestro trabajo es la tarea de producir y distribuir conocimiento y esto solo es posible hacerlo como construcción colectiva. El trabajo colectivo es mucho más que un empleo: es la posibilidad de transformar la materia, las ideas y las relaciones humanas. No queremos educar para el empleo flexible y para ser objetos de políticas compensatorias focalizadas. Queremos educar y educarnos para ser sujetos de la transformación del orden social injusto en que vivimos.

Un núcleo fuerte a desactivar es la concepción de la tarea docente como empleo. La idea neoliberal de la educación mercancía y el docente como mediador entre el servicio educativo y el consumidor cliente ha calado hondo y debemos desarmarla.

Poco a poco los intelectuales orgánicos del neoliberalismo que trabajan para las fundaciones de los grandes grupos económicos (FIEL, SOPHIA, Mediterránea) fueron filtrando un lenguaje y por ende una conceptualización que contribuyó a instalar prácticas de mercado en las escuelas: “usuarios”, “gestión”, “gerenciamiento”, “expectativas de logro” (concepto racista), “medición de la calidad”, “educabilidad”, etc.

Necesitamos retomar y profundizar la idea de que nuestro trabajo es la tarea de producir y distribuir conocimiento y esto solo es posible hacerlo como construcción colectiva. No se cierra el círculo de la producción de trabajo intelectual del maestro/a, profesor/a en el aula, si la misma no está pensada, diseñada, analizada, sistematizada y teorizada para volver a la práctica en el colectivo de la escuela. No hemos hecho carne todavía esta concepción del “colectivo de la escuela”, sigue imperando la práctica individual y el vínculo radial con el directivo.

Diferenciamos la idea de colectivo, de la idea de equipo. El equipo puede ser transitorio, meramente ejecutor o instrumental, el colectivo debe transformarse en la dirección consciente del trabajo de enseñar: definir con claridad los obje-

24. González, Héctor y otros, *Reconociendo nuestro trabajo docente*. Buenos Aires: Ediciones CTERA, 2009.

tivos político pedagógicos, realizar las articulaciones y alianzas con otras agencias estatales y/u otras organizaciones sociales para llevar a cabo estos objetivos, diseñar las tácticas (la didáctica en su sentido más amplio) y leer permanente y sistemáticamente los desarrollos de la práctica para poder capturar los conocimientos que se producen en esa práctica y proyectarlos en nuevas experiencias o en la modificación de las que ya están en marcha.

Al mismo tiempo, necesitamos trascender las fronteras de cada escuela y poder compartir la lectura de nuestras prácticas áulicas e institucionales para ir acumulando un corpus de conocimiento devenido de nuestra praxis, que se dirija en un sentido exactamente contrario al que pretendieron imponer las reformas neoconservadoras de los 90. Esto no se parece en nada a lo que sucede en la mayoría de nuestras escuelas, es la utopía hacia la cual disponemos nuestros esfuerzos y nuestra esperanza.

El trabajo colectivo es mucho más que un empleo: es la posibilidad de transformar la materia, las ideas y las relaciones humanas. No queremos educar para el empleo flexible y para ser objetos de políticas compensatorias focalizadas. Queremos educar y educarnos para ser sujetos de la transformación del orden social injusto en que vivimos.

Sindicalismo docente en la Argentina²⁵

El Congreso Pedagógico de AMSAFE, es una fantástica tradición que habla de la importancia que esta organización le otorga no solo a las luchas reivindicativas sino a lo que tiene que ver con la formación y con la direccionalidad política de nuestras luchas.

Quiero compartir con ustedes algunas reflexiones respecto del sindicalismo docente en Argentina. Creo que siempre se ha destacado nuestro sindicalismo desde que se hizo masivo en los 50, en esa huelga larga que dieron como fruto los estatutos, nuestro primer convenio colectivo, es un punto de inflexión muy fuerte donde el sindicalismo docente se hace masivo y nace, como producto de esas luchas, con una enorme combatividad, con una presencia muy fuerte en la calle, nace interpelando a los poderes públicos en el sentido de la defensa de la escuela pública, en el sentido emancipatorio de la educación. Y es un protagonista central en la expansión del sistema educativo en Argentina a mediados de los 50, en los 60 y en los 70 hasta que la dictadura militar quiere cortar de cuajo este movimiento y lo que hace es retrasarlo porque mantuvimos su llama viva para continuarlo después.

Creo que muchas veces nosotros y nosotras no terminamos de ser conscientes del poder que tenemos pero sí lo tienen claro nuestros enemigos. Siempre re-

25. Disertación de Stella Maldonado en el Congreso Pedagógico de AMSAFE, realizado en la Ciudad de Santa Fe, en el año 2009.

cuerdo una frase de un siniestro personaje, que gracias a las luchas populares y a las nulidades de leyes de impunidad hoy está preso y procesado, que se llama Jaime Smart, ministro de gobierno de Ibérico Saint Jean, en la provincia de Buenos Aires, que decía no va alcanzar con aniquilar a todos los guerrilleros, va a haber que aniquilar a todos aquellos que los armaron con sus ideas subversivas que no son otros que los docentes de todos los niveles de enseñanza. Por eso la dictadura se ensañó particularmente con la educación, con los docentes, con los estudiantes, con la cultura y con los libros. Porque sí ellos tenían claro la potencialidad de nuestro movimiento. Tanto el movimiento docente como el movimiento estudiantil.

Esa misma potencialidad es la que después dio esta capacidad para afrontar los peligros que encerraba la municipalización como paso previo a la privatización, porque había un proyecto concreto de Ruckauff para avanzar en la municipalización y lo derrotamos.

Tengámoslo muy claro en nuestro inventario. La municipalización en la argentina no pasó porque la docencia organizada en la CTERA no la dejó pasar. La carpa blanca, cuyas dos demandas centrales fueron la derogación de la Ley Federal de educación y Ley de Financiamiento Educativo, albergó en su seno el conjunto de las luchas de resistencias, porque no hubo lucha que no se estuviera dando en el país en esos momentos, desde los primeros días de Cutral Co, hasta lo de Cabezas, hasta todos los movimientos piqueteros, que no pasaran por la carpa, diciendo: “a resistir”.

Desde ahí construimos una correlación de fuerzas, inscripta en el contexto latinoamericano, en el que hay todo un movimiento que empieza a producir cambios, llegando a la crisis mundial que termina con la caída del Consenso de Washington. Allí se habilitan procesos muy diversos, muy heterogéneos y muy contradictorios, que no hubieran sido posibles sin las resistencias de los pueblos. Y en la resistencia del pueblo de la Argentina, la Carpa Blanca ocupa un lugar de mucha importancia. Por supuesto no conseguimos ahí la ley de financiamiento, conseguimos apenas la ley del fondo del FONID que significó, nada más ni nada menos en aquel momento, el único salario en pesos que cobraban muchas provincias del NOA y del NEA (recordemos que en aquel momento no se pagaban los salarios y cuando se pagaban se pagaban con bonos).

Esto desde lo cuantitativo, pero desde lo político y lo cualitativo significó la primera grieta que le hicimos al neoliberalismo, a través de la cual, y con la continuidad de la lucha, abrimos paso para lograr la ley de financiamiento que conseguimos más adelante.

Es muy bueno, entonces, que tengamos el inventario de lo que hemos conseguido, como así también sus limitaciones, teniendo muy en claro lo que falta, porque es esto lo que nos da fuerza para seguir peleando.

Quiero referirme, entonces, a lo que nos falta. Porque es mucho, indudablemente. Nosotros tenemos graves problemas en el acceso al derecho a la educación en el sentido liso y llano de que haya un lugar para cada niño y niña en cada escuela. Cientos de miles de niños y niñas de sectores populares no tienen acceso al nivel inicial entendido como una unidad pedagógica desde los 45 días hasta los 5 años, ¿y esto qué determina? Determina que niños y niñas nacidos en los peores momentos de la crisis, en contexto de absoluta privación y cercenamiento total, llegan a nuestras escuelas, con enormes dificultades en la función simbólica, con enormes dificultades a la hora de aprender a leer y a escribir. Entonces, las escuelas necesitan tener más recursos para incluir a todos los chicos en el nivel inicial, pensado como unidad pedagógica; escuelas primarias que tengan más puestos de trabajo, menos chicos por aula, más bibliotecas, más horas de arte, más horas de educación física y contextos dignos donde enseñar y aprender. En los casos en los que hay que comer en la escuela, que esto sea parte de la jornada de trabajo y no forme parte de un asistencialismo que muchas veces nosotros mismos caracterizamos mal.

La Ley de Educación Nacional establece la “escuela secundaria obligatoria”. Entonces nuestra lucha tiene que hacer, y no es una lucha sectorial sino con el conjunto de los trabajadores, que cada barrio tenga su jardín y cada barrio tenga su escuela secundaria. Una escuela secundaria que verdaderamente dé cuenta de los derechos y las necesidades, los intereses, de nuestros adolescentes y jóvenes. No en el sentido de preparar para el trabajo, aunque también preparar para el trabajo, pero no en el sentido de empleo asalariado sino como la actividad humana que transforma la materia, las ideas y las relaciones. Esto es lo que tiene que transmitir la escuela a nuestros adolescentes.

Pero, ¿cómo se puede hacer esto con un maestro que trabaja en seis escuelas? Así no hay posibilidad de ningún vínculo pedagógico, no hay aprendizaje, no hay transmisión con un profesor que trabaja con 800 chicos por semana... eso es imposible. Que nadie nos quiera hacer creer que en las tasas de repitencia que tenemos tienen que ver con problemáticas exclusivamente debidas a prácticas pedagógicas y a defectos de formación de los docentes. Tienen que ver con cómo son las condiciones y la organización del trabajo en las escuelas.

Es necesario recuperar el control sobre el trabajo docente. No tenemos control sobre nuestro proceso de trabajo. Nuestro trabajo es alienado, hay otros que se apropian de él. Por lo tanto esta es una de las grandes tareas en las que tenemos que pensar, diseñando acciones y tratando de impactar con nuestro accionar en las políticas públicas.

Porque la fortaleza de una organización no se mide por la cantidad de días de paro, no se mide solamente por los logros materiales que hemos conseguido –que por supuesto son fundamentales–, se mide por la capacidad que hayamos logrado para tener la suficiente correlación de fuerzas para incidir en las políticas

públicas en el sentido que los trabajadores necesitamos.

Nuestra ley de financiamiento plantea 6 puntos del PBI pero ¿saben qué? no alcanza. Por muchas cosas no alcanza, encontró su techo, fue sancionada antes de que se estableciera la obligatoriedad de la educación secundaria, por lo tanto, esto no estaba en sus metas. Estaba la obligatoriedad de diez años. Por lo tanto con eso solo no alcanza.

Por otra parte, en esos 6 puntos del PIB está incluido todo el presupuesto de las universidades nacionales, que no alcanza tampoco. Entonces del presupuesto del ministerio de nación el 62% se lo llevan las universidades nacionales, queda muy poco para la educación obligatoria. Necesitamos pelear porque esta ley llegue a su fin. Porque para cumplir con estas metas hacen falta más recursos y más recursos sobre todo del Estado nacional y una nueva ley de financiamiento que eleve ese porcentaje al 8 o al 10 o que en todo caso, y esto también será materia de debate en relación a la ley de educación superior, separe las partidas de educación superior o universidad para que no estén incluidas en el porcentaje total y que tengan ambas su jerarquización.

Todavía en el presupuesto de educación, está cortado el presupuesto de ciencia y técnica. Y ahora Ciencia y Técnica es un ministerio aparte y sus partidas deben ser consideradas aparte. O sea faltan recursos, centralmente del Estado nacional y debemos pelear entonces por una nueva ley. Pero tampoco nos va a alcanzar en otros aspectos si no peleamos con el conjunto de los trabajadores por una reforma tributaria que grave además la renta minera, la renta financiera y todas las rentas extraordinarias que se llevan los grandes grupos económicos de nuestro país. Y además una nueva ley de coparticipación federal que distribuya con criterio de justicia social los recursos entre las provincias.

Quiero referirme a la “medición de la calidad”. Nuestros ministerios en toda América latina, en todas nuestras provincias y en el Estado nacional, están llenos de tecnócratas que se educaron con las recetas del Banco Mundial y del BID. Hay condicionalidades del BID para pagar los préstamos que hacen que haya que tomar estas mediciones de la calidad basadas en los resultados con indicadores de la OCDE. Nosotros no podemos aceptar que eso implique decir hay mala calidad o hay buena calidad con pruebas estandarizadas con pruebas de la OCDE. En este preciso momento estamos sentando esta posición en el ministerio de educación de la nación, diciendo: “no vamos a avalar estas pruebas censales que quieren hacer en todos los quintos años del país para enterarnos si saben los chicos o no saben”. Ya sabemos que tienen enormes dificultades y sabemos que tienen que ver con la comprensión lectora y con el pensamiento lógico. Por qué no usan todo ese dinero para trabajar en la formación permanente en servicio que es lo que necesitamos en este momento.

Considero que hacer política consiste en ampliar el horizonte de lo posible, que

hacer política consiste en hacer posible lo necesario creo que los sindicatos docentes nos tenemos bien ganados el lugar de haber conseguido ampliar esos horizontes porque hemos hecho política de la mejor. El maestro ajedrecista Miguel Naidorf, el día que cumplía 80 años, le preguntan en un reportaje: “¿maestro cuál ha sido su mejor partida? Y él dijo, “todavía no la he jugado”. Fuerza compañeros porque no hemos jugado nuestra mejor partida.



Problemáticas emergentes en educación: Desigualdad, Conflictividad y violencias



Problemáticas emergentes en Educación: Desigualdad, conflictividad y violencias

En las últimas décadas, Argentina y América Latina en general, constituyen una de las regiones del mundo que con mayor velocidad han sufrido ciertas transformaciones estructurales que repercuten en la construcción de las subjetividades, tanto de los docentes como en los estudiantes y sus familias.

Las cuestiones referidas a la conflictividad social y a las situaciones de violencias en las escuelas han estado en un lugar central del debate en sociedad. En el marco de ese debate, la CTERA asumió el desafío de construir una mirada propia desde la perspectiva de las y los trabajadores de la educación, con la intencionalidad de producir conocimientos y generar propuestas pedagógicas alternativas que permitan superar las situaciones de conflictividad social y violencia que emergen en las instituciones educativas; como así también el lugar de los educadores frente a la conflictividad social, los emergentes de las nuevas configuraciones sociales, y la posición adulta en el marco de las leyes que garantizan la protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Y en esto, Stella tuvo una participación muy activa y comprometida.

Su idea fue siempre confrontar y desmontar la lógica mediática del pensamiento hegemónico liberal-conservador que, en su disputa por el sentido común, simplifica esta situación problemática responsabilizando y culpabilizando, en muchos casos, a quienes son las verdaderas víctimas de un sistema que aún mantiene preocupantes niveles de desigualdad, injusticia y discriminación.

Stella planteaba que “para poder desarrollar nuestra tarea, que se ha tornado tan compleja, necesitamos profundizar sobre estos cambios y entender cómo impactan en las instituciones educativas”. Y en sus reflexiones, aseguraba que “necesitamos que la forma que adquiera el trabajo en la escuela favorezca lo colectivo, porque en los 90 se instaló el individualismo y el sálvese quien pueda”.

En muchas de sus intervenciones emergía su amor y su idea de cuidado hacia la juventud. Una juventud que también la reconocía diciéndole “sos una grosa”.

Ella tenía esperanza en las y los jóvenes, en “los nuevos”, a quienes quería cuidar en su crecimiento y en su futuro.

“El que piense que no hay un futuro para los pibes, que no sea maestra y ni profesor”.

Sociedad, violencia y escuela²⁶

No se puede jugar con la ley de la conservación de la violencia: toda violencia se paga y, por ejemplo, la violencia estructural ejercida por los mercados financieros, en forma de despidos, pérdida de seguridad, etc., se ve equiparada, más tarde o más temprano, en forma de suicidios, crimen y delincuencia, adicción a las drogas, alcoholismo, un sinnúmero de pequeños y grandes actos de violencia cotidiana.

Pierre Bourdieu

Algunos comunicadores han acuñado la categoría “Violencia escolar” para referirse a un sinnúmero de hechos de diferente orden, complejidad y gravedad que cubren un amplio espectro que va desde una pelea que produce una nariz sangrando, hasta ataques sistemáticos y organizados hacia determinadas escuelas. Desde nuestra óptica estas miradas masificantes no contribuyen en nada a resolver la problemática y solo sirven para la estigmatización de niños/as y adolescentes, la culpabilización de los docentes y la desresponsabilización del Estado en materia de políticas activas que garanticen el derecho a enseñar y aprender en un clima de paz.

En primer término deberíamos especificar qué entendemos por violencia. Podemos pensarla desde dos enfoques convergentes y complementarios:

Violencia como lenguaje: ante la dificultad de simbolizar, de poner en palabras y poder procesar situaciones, conflictivas, se produce un rápido pasaje al acto, en forma de agresión o hecho violento. Al mismo tiempo este hecho violento nos “habla” y, como docentes, debemos poder escuchar qué nos dice, en qué medida nos interpela.

Por otra parte nosotros, violentados por el ajuste y las reformas educativas impuestas y muchas veces sin tiempos y espacios para la simbolización y el diseño de respuestas alternativas, respondemos con actos sin reflexión previa, y con sanciones desproporcionadas (o sin sanciones cuando debería haberlas) porque no ha mediado la palabra en la construcción de una intervención que propicie la elaboración del conflicto y restaure el lazo social.

Violencia como relación de poder: la violencia es un vínculo, es una forma de relación social por la cual uno de los términos realiza su poder acumulado, sobre el otro. Toda situación de poder que naturalice la desigualdad y la jerarquía es una situación de violencia permanente que transforma a una porción de sujetos (porción cada vez más grande de la sociedad en el neoliberalismo reinante) en objetos. Según el sociólogo venezolano Fernando Calderón Gutiérrez, la violencia requiere soportes culturales, políticos y sociales, y se nutre de varias fuentes:

26. Introducción de Stella Maldonado al libro de Hugo Zemelman, Isabel Rauber y José Tamarit (2004), *La Escuela como territorio de intervención política*, 1ª ed. Buenos Aires: Ediciones CTERA.

- Cultura de la negación del otro en los espacios públicos y privados.
- Corrupción y debilidad institucional, tanto del Estado como de la sociedad civil.
- Fragmentación de conflictos.
- Fraccionalismo partidario.
- Opciones económicas excluyentes.
- Crecimiento de las brechas sociales y concentración de la riqueza.
- Crecimiento de la pobreza y la exclusión social = anticiudadanía.
- Deterioro de la representación y de los mecanismos de integración simbólica.
- Vaivenes de la política internacional (plan Colombia).

A todos estos ingredientes presentes en grado superlativo en nuestro país, hay que agregarle las marcas del terrorismo de Estado y su secuela de impunidad.

Es muy notable la participación de represores que las leyes de impunidad dejaron en libertad, en hechos de violencia policial, bandas mixtas de delinquentes, escuadrones de la muerte, etc.

Como bien señala la solicitada de los organismos de DDHH publicada en el diario²⁷: “Si Mijín y Fanchiotti, integrantes de las bandas de Camps, hubieran ido a la cárcel, no habrían asesinado a Santillán y a Kosteki. Si los genocidas que hicieron de nuestro país zona liberada hubieran ido a la cárcel, las comisarías de Don Torcuato y El Jaguel no serían la base de operaciones de escuadrones de la muerte que secuestran y asesinan a los pibes”.

Es sumamente importante que nos corramos del análisis fácil y lineal de vincular en forma directa el aumento de la pobreza con el aumento de la violencia. Hay variables asociadas que tienen un alto impacto como la distribución de la riqueza. Existe una forma de medir la inequidad en la distribución de la riqueza que es el coeficiente de Gini: de 0 a 1. Cuanto más cerca de 0 está el coeficiente más igualitaria es la sociedad, cuanto más cerca de 1 está el coeficiente más injusta es la sociedad. El coeficiente de Argentina ha subido de 0.43 a 0.48 en los últimos 10 años.

Otros factores que profundizan la ruptura del tejido social son mencionados por Javier Auyero²⁸.

El encogimiento de las redes sociales, la desproletarización y la creciente informalización de la población, la despacificación de la vida cotidiana, la desertificación organizativa, la creciente relevancia del comercio ilegal de drogas y la guerra que la “mano represiva” del Estado tácitamente ha declarado contra los pobres, señalan procesos a ser explorados.

27. Página/12, 01/09/02, “La impunidad solo genera impunidad”

28. Introducción al libro de Loic Wacquant, *Parias Urbanos*. Buenos Aires: Manantial, 2001.

Romper la lógica de la escuela de la exclusión disciplinada

Hubo un tiempo en nuestro país, en el que la escuela fue vehículo de inclusión disciplinada en los marcos del capitalismo. Una escuela eficiente a la hora de integrar a las masas migrantes (primero externas, luego internas) y formar los trabajadores calificados necesarios en el período de sustitución de importaciones e industrialización.

Era la escuela de la promesa cumplida.

Cuando nuestras maestras y nuestros padres nos decían “Tenés que estudiar para poder progresar en la vida” esto era verdad.

Simultánea y dialécticamente, este acceso de las masas populares a herramientas cognoscitivas, aún en el contexto de una escuela que reproducía el orden social hegemónico, también facilitó y posibilitó la constitución de un bloque histórico que pudo acceder al pensamiento crítico y construyó utopías transformadoras.

¿Dónde se habían educado la mayoría de los dirigentes sociales, sindicales, políticos y culturales de los 60 y los 70, que luego serían masacrados por la dictadura, sino en nuestras escuelas y universidades públicas?

La reestructuración capitalista comenzada a mediados de la década del 70 a nivel mundial e impuesta en nuestro país a sangre y fuego primero y a golpes de mercado más tarde, produjo un modelo de acumulación que ya no necesita masas de trabajadores calificados, sino una pequeña élite de especialistas y un sector de trabajadores flexibles, descartables e intercambiables, que accedan a trabajar con salarios cada vez más bajos y en las peores condiciones porque habrá un altísimo porcentaje de la PEA desocupado (ya llega al 22% la tasa abierta de desocupación con bolsones del 70 al 80%).

La escuela inclusiva, por lo tanto, ya no le sirve al modelo económico porque, además de costosa le resulta peligrosa; como consecuencia de esta disfuncionalidad, ha sobrevenido una crisis de sentido que atraviesa todo el dispositivo escolar.

Esta escuela que ya no puede cumplir su promesa, a pesar de que teóricamente se siga hablando de ella como igualadora de oportunidades, está siendo reconvertida por las políticas neoliberales en la escuela de la exclusión disciplinada.

Cabe citar un informe de Claudio Lozano, economista de la CTA, para hacer más visible y material la idea de la necesidad de disciplinar la exclusión: “los efectos del ciclo largo de vigencia neoliberal en la Argentina se perciben al observar que el país tenía en 1975 unos 22 millones de habitantes y 2 millones de pobres, hoy tiene 37 millones de habitantes y casi 20 millones de pobres”. Es

decir el crecimiento de la pobreza superó ampliamente al crecimiento poblacional. “Lo expuesto permite mensurar el carácter de la involución y la regresividad social de este período”.

Ahora bien, si partimos de la base que en nuestro país, el 70% de los niños pertenecen a familias que viven debajo de la pobreza y que además, en el caso de Bs. As. ingresa el 97% a la EGB, algo diferente a lo que hacemos deberemos hacer para que las escuelas no sean contenedores (en el sentido de dique y de recipiente donde se guarda lo descartable, la basura, el excedente), sino que sean constructoras de sujetos. No apostar fuertemente a esto va a implicar que cada vez más niños y adolescentes sean presas de los escuadrones de la muerte.

Por otra parte, así como ese sentido común positivista que ligaba la educación al progreso indefinido y al ascenso social hacía que los docentes efectivamente creyéramos en el papel iluminista de nuestra función, y el deseo de enseñar sostenía al deseo de aprender, en la actualidad comienza a extenderse el sentido común de la exclusión, que instala fuertemente la idea de que “estos chicos tan pobres, tan mal alimentados, tan sucios, tan violentos, no pueden aprender”.

Estas representaciones también tienen efecto sobre los sujetos haciendo que realmente los pibes no aprendan no solo por los múltiples efectos materiales de la pobreza, sino porque no hay otro que haga de sostén del aprendizaje desde el deseo. Esto es lo que ponen de manifiesto los estudios que revelaron el “efecto Pigmalion”²⁹ y el concepto de “performatividad” de Bourdieu, que explica que las expectativas que los docentes tenemos sobre la performance de un grupo o de un sujeto condicionan sus posibilidades reales de aprender.

Esta crisis de sentido atraviesa por igual a familias, alumnos/as y docentes y genera todo tipo de conflictos que se transitan de muy diversa manera según sea la historia de la escuela, su inserción en la trama barrial, el grado de cohesión del colectivo docente, etc. Se generan diversas formas de resistencia por parte de los docentes. Pasiva: enfermarse, bajar los brazos, burocratizarse. Hiperactiva: la sobreimplicación: “mi esfuerzo personal va a hacer que estos chicos aprendan a pesar de todo”. Por último la más compleja y la menos frecuente pero que va creciendo: la opción por la responsabilidad compartida y la construcción colectiva, la construcción del lazo que une a la escuela con la sociedad, al docente con la familia desde un lugar diferente.

Recrear una nueva promesa. Transformar la escuela en el lugar donde el co-

29. Proyecto Pigmalion: Es un experimento por el cual a un maestro se le dijo, al inicio del período escolar, que el 20% de los alumnos de su clase fue testeado y el CI resultó ser más elevado que el resto del grupo. Al docente del grupo de control no se le dijo nada. En el test posterior se constata que los estudiantes de los que el maestro tenía expectativas por su CI, habían tenido un desempeño escolar brillante. Lo interesante de esta situación, a pesar de su visión experimentalista, es que se habría trabajado solo en base a creencias del profesor porque no hubo suministro alguno del test. Los chicos habían sido elegidos al azar. La sola creencia de que eran brillantes habría servido como disparador.

nocimiento sea una herramienta para la lucha. Un conocimiento que deleve y desnaturalice el orden social de la exclusión y que, mediante la acción solidaria, teja las redes que permitan organizarse para pelear por los derechos: a recuperar la identidad y a recibir el legado de las luchas de otras generaciones, a tomar la palabra, a interpelar al poder construyendo poder desde lo cotidiano.

Algunas propuestas para la reflexión-acción

Si tal como decíamos al principio: “Toda situación de poder que naturalice la desigualdad y la jerarquía es una situación de violencia permanente que transforma a una porción de sujetos en objetos”, deberíamos profundizar la reflexión y el diseño de alternativas con el objeto de reconstruir la función subjetivante de la escuela, para lo cual ser docente hoy más que nunca, no puede quedar reducido a ser un empleado del sistema educativo, como consecuencia, un objeto de las políticas educativas de los gobiernos de turno.

“El espacio cerrado, recortado, vigilado en todos sus puntos, en que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados, en el que un trabajo ininterrumpido de estructura une el centro y la periferia, en el que el poder se ejerce por entero de acuerdo a una figura jerárquica continua, en el que el individuo está constantemente localizado, todo esto constituye un modelo compacto del dispositivo disciplinario”³⁰.

A pesar que esté claro que Foucault se está refiriendo a la cárcel y que hace ya muchos años que nuestras escuelas no tienen esta estructura disciplinaria, el párrafo nos remite a algunos dispositivos que aún están presentes y que, en la grave situación de desintegración social que estamos viviendo, el miedo pone en funcionamiento a través de mecanismos de Stella Maldonado control: los puestos fijos en el edificio escolar, rejas internas para separar el tercer ciclo de EGB del primero y segundo ciclo, reforzamiento de la cadena vertical de mandos y la obediencia debida en el sistema educativo, demandas de sanciones “por qué no hay amonestaciones para los alumnos del tercer ciclo”, discursos paralizantes bajo la amenaza de responsabilidad civil, (sin poner en claro que la reforma a los arts. 1113 y 1117 del Código civil, impulsada por la CTERA y aprobada en 1997, hace recaer esta responsabilidad sobre la patronal y no sobre los/las docentes), etc.

Es preciso que tratemos de pensar entre todos y poner en práctica entre todos un rediseño de la escuela para que pueda producir nuevos sentidos en su práctica social. Para ello planteamos tres ejes que vertebran la acción:

- Ejercicio de los Derechos Humanos.
- Conflicto social como parte del diseño curricular.

30. Foucault, M., *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1991.

- Desarrollo de experiencias de micro política en y desde la escuela.

Estos tres ejes además se hallan estrechamente entramados y solo se enuncian por separado para facilitar su análisis.

Ejercicio de los derechos humanos

Uno de los ejes de la construcción de los sentidos actuales de la escuela, tiene que ser, indudablemente, el ejercicio de los DDHH, fundamentalmente el articulado de la Convención sobre los Derechos del Niño, que tiene en nuestro país, desde 1994, rango constitucional.

¿Cuál es la idea base, el espíritu de la Convención? Es una transformación profunda de la concepción jurídica de niñez. La concepción tradicional de infancia remitía al estado de incapacidad y reducía a los/as niños/as a categoría de objetos a ser tutelados y asistidos. La Convención les confiere el estatus de sujetos de derechos.

Por otra parte se asienta sobre la idea de los/as niños/as como “prole universal”: Todos/as los/las adultos debemos cuidar a todos/as los/as niños/as, y el Estado debe garantizar las condiciones y los medios para hacerlo eficazmente.

Se dirá, con razón, que no hay posibilidades de garantizar la vigencia real de los derechos humanos mientras no se transforme el orden social injusto en que vivimos, pero este pensamiento soslaya que la participación en la lucha por transformar nuestra sociedad es un derecho humano básico.

En este sentido la escuela se convierte en un lugar de enorme potencialidad a la hora de constituir sujetos que puedan defender sus derechos y un punto de convergencia para organizar a las comunidades en torno a sus reclamos por más y mejor educación, salud, trabajo, vida digna.

Es necesario que nos detengamos especialmente en los artículos “ocultos” de la Convención, aquellos de los cuales nunca se habla y que son precisamente los únicos que la escuela puede garantizar en su ejercicio. Son los arts. 13, 14 y 15³¹, en ellos se consagra el derecho de niños/as y adolescentes a la informa-

31. **Artículo 13:** 1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión, ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño. 2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias. a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.

Artículo 14: 1. Los estados partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. 2. Los estados partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de sus derechos de modo conforme a la evolución de sus facultades. 3. La libertad de profesar su propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la salud o la moral públicas o los derechos y libertades fundamentales de los demás.

ción, a la opinión y libre expresión de sus ideas y a la organización propia. Si bien en los últimos años, legitimados por la organización de los Contenidos Básicos Comunes, los derechos del niño se enseñan formalmente, los que se refieren a la libre expresión de las ideas y organización de los/as alumnos/as no han sido tomados con fuerza aún y merecen ser incorporados como definición político pedagógica de un proyecto áulico e institucional, que trascienda los muros de la escuela.

Esta es una formidable herramienta para la construcción de pensamiento contrahegemónico y ejercicio de ciudadanía, a partir de prácticas de participación en asambleas de aula, en los cuerpos colegiados, integrados por estudiantes, docentes, padres, u otras formas de cogobierno de la escuela. Existen numerosas experiencias realizadas por escuelas de nuestro país que permiten afirmar que, todos los canales que favorecen la participación y la expresión de los alumnos, mejoran la convivencia al interior de la escuela y la relación barrio-escuela.

Conflicto social como parte del diseño curricular

Existe un dilema que nos plantean muchos compañeros/as genuinamente preocupados por las dificultades para enseñar en una realidad de múltiples carencias sociales, culturales, simbólicas, económicas, que son a su vez múltiples violaciones a los derechos humanos. Aparece rápidamente la pregunta “¿cuándo enseño si todo el tiempo me tengo que ocupar de que no alcanza la comida en el comedor, de que los chicos vienen golpeados, de que el agua está contaminada?”. El dilema se plantea en términos de “enseñar o asistir”.

La propuesta que hacemos desde CTERA es integrar al diseño curricular la problemática que viven nuestros niños/as en el mundo circundante y, en la escuela y que nos atraviesa como educadores; la desocupación, las políticas alimentarias, la contaminación ambiental, el uso del espacio público, las formas de economía solidaria, el agua, la energía, etc., deben ser motivo de estudio no desde un punto de vista teórico sino desde el análisis de la realidad y la construcción de conocimientos acerca de las causales y efectos de esas situaciones de exclusión social. Aprender a leer y escribir, a expresarse en las diversas formas del arte, aprender historia desde la óptica de las luchas de nuestro pueblo, ciencias sociales y naturales teniendo como eje el derecho al acceso a los bienes que la tecnología y la ciencia están en condiciones de ofrecer a toda la humanidad pero se concentran en pocas manos, le da un sentido a los aprendizajes que se inscriben en un proyecto crítico y transformador de la realidad social.

Artículo 15: 1. Los estados partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y libertad de celebrar reuniones pacíficas. 2. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de conformidad con la ley que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás.

Experiencias de micropolítica en y desde la escuela

Como corolario de estas reflexiones creemos que la escuela nos ofrece oportunidades muy fértiles para la realización de experiencias de micro política en su interior y conectada en red con otras organizaciones del barrio y con otras escuelas de la localidad.

Llamamos experiencias de micro política a toda forma organizativa que implique participación del colectivo de docentes, estudiantes (de todas las edades y niveles) y padres, en la vida cotidiana de la escuela. Hay un amplio espectro de situaciones de la vida escolar que pueden ser discutidos en cuerpos colegiados, con posibilidad de toma de decisiones, en un proceso participativo gradual: desde la discusión del PEI que mucho se declama y nada se practica hasta la toma de decisiones en relación a cuestiones de orden de prioridades en materia de infraestructura, actividades extra-curriculares, comité de prevención de accidentes, código de convivencia construido por el conjunto, comisiones culturales para rescatar las tradiciones de la zona, la realización de las fiestas y actos escolares con sentido de apropiación del producto social de los procesos de aprendizaje, etc.

En un segundo nivel, pero que se da en forma simultánea, también proponemos la implicación del colectivo escolar en las distintas problemáticas del barrio participando con las otras organizaciones locales como una más: los problemas de saneamiento ambiental, micro emprendimientos, transporte, espacios públicos de recreación; siempre teniendo como objetivo la organización popular, que combine organización para demandar al Estado el cumplimiento de sus obligaciones y la producción de formas propias de resolución de necesidades básicas.

Seguramente existen miles de ejemplos más. Y sabemos que en estos momentos de profundización de la crisis se ha intensificado la creación de estrategias de supervivencia, que deben encontrar en las escuelas un lugar donde alojarse, debatirse, socializarse, y producir nuevos conocimientos para realimentar la tarea de organización popular.

Por supuesto, todo esto requiere que nos posicionemos plenamente como trabajadores de la educación. Entendiendo a la educación en su sentido más amplio: constitución de sujetos que puedan ocupar un lugar, que tengan una inscripción en la historia.

Esa es hoy nuestra utopía.

Proteger lo que crece³²

“Por la vida, por la paz, por la justicia, por la contención”, esa consigna definida por los jóvenes que organizaron la multitudinaria marcha del miércoles por la tarde desde Viedma hasta Patagones nos interpela en un llamado al que debemos responder como adultos desde cada lugar que ocupemos en la sociedad.

Es indudable que vivimos en una sociedad que está tramada por la violencia social, política, económica, institucional. En los últimos años, esta situación se ha agravado y a las marcas que ya nuestra cultura lleva desde la última dictadura militar, se le agregan las de la miseria planificada que se cobra vidas de niños por hambre en el país “de los ganados y las mieses” del que muchos se vanagloriaban en el siglo pasado.

Los más vulnerables siempre están en los extremos de la pirámide, niños, adolescentes, ancianos. En el caso de la adolescencia, a su vulnerabilidad constitutiva se le agrega esta profunda vulnerabilidad de época. ¿Cómo transitarla en familias cuyo padre, cuando lo hay, está desocupado o gana sueldos de hambre, lo cual en nuestra cultura mina su función como soporte, como andarivel del pasaje a la adultez? ¿Cómo transitarla en una escuela que, en muchos casos, ha quedado imposibilitada de cumplir el mandato social de construir un tiempo nuevo acorde con la promesa de un futuro mejor? ¿Cómo transitarla cuando a través de los medios de comunicación, páginas de Internet, video juegos, etc., se impulsa el mandato imperativo de consumir para ser, en un país en el que el 70% de los jóvenes no pueden comprar lo que se propagandiza como imprescindible para ser feliz?

Eso en Argentina está quebrado.

Por primera vez en nuestra historia moderna hay una generación que está accediendo a menos derechos que la anterior. Es decir, tiene su futuro negado.

Por supuesto que a cada quien lo que le toca. Como padres, como docentes, como trabajadores nuestra responsabilidad es además organizarnos y reclamar a los gobiernos que conducen nuestro Estado políticas públicas financiadas y sostenidas en el tiempo, para que los que crecen puedan hacerlo disfrutando de la mesa compartida en una familia que tenga trabajo y en una escuela en las mejores condiciones para aprender.

“Si no hay futuro no hay pecado” decía un grupo punk inglés de esos que en estos días se estigmatizan y demonizan.

32. Artículo escrito por Stella Maldonado y Hugo Yasky, a partir de un hecho de violencia sin precedentes que conmovió a toda la sociedad argentina. El día 28 de septiembre de 2004, en una escuela de la ciudad de Carmen de Patagones (provincia de Buenos Aires), un adolescente, alumno de una escuela pública, agredió con un arma de fuego a sus compañeros, dando muerte a 3 de ellos y dejando a otros en delicada situación de salud. *Revista de la Unión de Trabajadores de la Educación*, 5(33), UTE, 28 de octubre 2004.

Desde los más diversos dispositivos de la comunicación se propone el YA, “el llame YA”. No piense, no hable, no se junte con otros a pensar qué y cómo hacer. Se han perdido las mediaciones entre el deseo y el acto.

Por eso el llamado de los chicos de la Comarca Viedma-Patagones nos tiene que poner a trabajar el sentido de escuchar y hablar con nuestros niños/as y adolescentes. Restablecer plenamente el diálogo con ellos en la familia y en la escuela.

Como adultos responsables debemos asumir la idea de la “prole universal”, en esencia cada generación recibe el legado de cuidar y proteger a la que le sucede.

La tragedia de Patagones interpela a los adultos. En lugar de buscar culpables entre los jóvenes, escuchemos qué nos están pidiendo.

Escuela, conflictividad y violencia como cuestión social³³

Van cambiando las circunstancias políticas sociales y culturales en que se desarrollan estos fenómenos y aparecen nuevos fenómenos y por eso es que necesitamos interpelarnos a nosotros mismos e interpelar los espacios de formación de grado y los espacios de formación permanente con estas necesidades, con estas reflexiones y necesidades entramar cuestiones teóricas con las cuestiones también teórico-prácticas que producen nuestro trabajo en las instituciones escolares.

Seguramente que va a aparecer rápidamente la necesidad de entramar con las otras instituciones con las que compartimos el territorio muy masivamente que son las instituciones de salud, en donde pasan exactamente las mismas cosas que en las escuelas y en algunos casos mucho más graves. En los hospitales pasan cosas muy parecidas a las que pasan en nuestras escuelas.

Para empezar, traje una cita, porque por supuesto tenemos que situar y fechar en el momento, que es este momento internacional en latinoamericano y nacional en donde hay una gran ofensiva del poder financiero internacional. La cita dice así: “el capital debe protegerse a sí mismo de todas las maneras posibles cuando por los procesos de la ley la gente pierde sus hogares se volverán más dóciles y se gobernará más fácilmente con la influencia del brazo fuerte del gobierno aplicado por una potencia central monetaria bajo el control de los principales financistas. Esta verdad es bien conocida entre nuestros principales hombres ahora empeñados en formar un imperio financiero para gobernar el mundo”³⁴. La Revolución Rusa tenía apenas siete años y los muchachos la tenían re clara ya en aquel entonces y por qué traigo esta cita, porque creo que si alguien pensaba que efectivamente habíamos derrotado al neoliberalismo no, no es así.

33. Disertación de Stella Maldonado, en el marco de la Jornada Pedagógica Nacional, organizada por CTERA y la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, 2 de julio de 2014.

34. *Revista del banquero de los Estados Unidos*, 25 de agosto de 1924.

Estamos en un período en los países en que sí estamos teniendo políticas contra neoliberales o post neoliberales como algunos la llaman, tenemos que saber perfectamente que el neoliberalismo no está derrotado, que en nuestros propios países donde hemos tenido avances muy importantes en América Latina coexisten políticas neoliberales con políticas emancipatorias nacionales populares, que tenemos continuidades y rupturas, que tenemos amesetamientos y retrocesos, y que tenemos sobre todo enormes territorios de disputa en las políticas públicas.

Quiero empezar por esto porque si no, quedamos muy anclados en esta cuestión que nos imponen los medios de comunicación de masas, por supuesto medios de comunicación de masas que tienen una clara intencionalidad en donde nos obligan a pensar el uno a uno, el caso por caso haciendo serie, pero absolutamente desvinculado de análisis histórico concretos de por qué se producen las situaciones que se producen. Sin intentar generalizar, por supuesto, porque tenemos dos peligros uno de esos peligros es generalizar y esto no nos permite ver la singularidades tanto de los sujetos como de las instituciones, como quedarnos en el caso individual exclusivamente que no nos permite ver las sobredeterminaciones sociales y las cuestiones que tienen notable incidencia en que algunas condicionantes produzcan determinadas situaciones o no las produzcan, incluso en los mismos territorios.

Igualmente han pasado cosas muy buenas en nuestros países en estos años, en el nuestro algunas que verdaderamente son profundas, profundamente estructurales y estructurantes y subjetivizantes.

La primera que quiero presentar es la lucha contra la impunidad del genocidio, sin duda, que es estructurante y subjetivizante terminar con la impunidad del genocidio repone, restaura, es la condición de posibilidad de volver a hacer nudo, el lazo social, no la única ni la suficiente, pero es condición necesaria. Ahí tenemos una contrapartida negativa que no se puede parangonar y es que no tenemos justicia en el mismo sentido, por ejemplo en los casos en que ha habido asesinatos en democracia cuyos responsables políticos e ideológicos no han sido siquiera sentados en ningún banquillo, ni como imputados, y estoy hablando de Duhalde, hablando de Reutemann, estoy hablando de De la Rúa que fue sobreseído y hubo 34 muertos entre el 19 y 20 de diciembre. Estoy hablando de Sobisch, y podríamos hacer una larga lista de otros de un poco menor rango, pero esto también tiene efectos. Es decir, esta justicia que se está haciendo con los responsables políticos e ideológicos del genocidio, no tiene el correlato con los responsables políticos ideológicos de los asesinatos que se han producido en protestas sociales durante los 30 años de democracia y sobre eso todavía tendremos mucho para hacer.

Indudablemente estamos en un período de una gran restitución de derechos y de ampliación de derechos económicos sociales y culturales y no me refiero solamente a la creación de empleo y la mejora salariales las paritarias, sino también

algunas cuestiones que verdaderamente han sido superiores a nuestras expectativas en estos años en términos de ampliación de derechos como los que tienen que ver con cuestiones de igualdad de género y de igualdad en relación a la diversidad sexual, el matrimonio igualitario, el derecho al cambio de identidad sexual, son algunas cuestiones en las que hubo colectivos diversos que pelearon por estos temas, pero que no aparecían como prioridades en la agenda social y hoy son realidades muy importantes a los que le tenemos que dar un valor muy grande y sobre todo porque está muy claro, que estos avances han sido posibles porque se juntó construcción política colectiva que permitió una determinada generación de correlación de fuerzas e instalación de agenda pública, convergiendo con la voluntad política de un gobierno que decidió hacerse cargo de esas demandas. De lo contrario hubiera sido muy importante la construcción colectiva, pero solo eso no hubiera alcanzado, pero sí sirvió para generar las condiciones de posibilidad de los avances ahora de todas maneras.

Está claro que hemos recuperado estatalidad, durante los últimos años, pero sobre la base de habernos encontrado con una destrucción total de lo que fuera nuestro estado de bienestar, que de todos modos tenemos que decir que fue un estado de bienestar incompleto, pero muy potente a la hora de incorporar a la clase trabajadora a la ciudadanía –estoy hablando del primer peronismo– muy potente y tan potente que sus huellas son indelebles hasta hoy, pero sin embargo, que no alcanzó a desarrollar plenamente es el todas las instituciones que necesitaba un Estado de bienestar en toda su plenitud.

Hoy, en el contexto de gobiernos kirchneristas, podríamos decir que no tenemos todavía un nuevo Estado de bienestar, pero si tenemos un Estado reparador, pero que no alcanza todavía, porque vamos a ver todavía muchas de las dificultades que encontramos en nuestras escuelas y en nuestros hospitales, en los de los tribunales donde se supuestamente se imparte la justicia y en las instituciones de desarrollo social, etcétera. Porque hay como una brecha importante entre la formulación de las nuevas leyes, excelentes nuevas leyes que tenemos y las políticas que la implementan. Este hiato, esta brecha es fuente de un enorme malestar social de aquellos quienes son los sujetos a quienes están dirigidas estas políticas.

Las leyes son de avanzada verdaderamente, la letra de esas leyes no son una letra cualquiera, porque son leyes de construcción colectiva. Hubo colectivos pensando años esas leyes, estudiando, produciendo conocimiento para que esas leyes existan y existieron, por supuesto, cuando hubo la correlación de fuerzas y la voluntad de un gobierno que a través de sus mayorías legislativas logró que se aprobaran estas leyes incluso con votaciones que superaban sus mayorías legislativas. Pero es muy grande la brecha que existe entre lo que dicen las leyes y lo que efectivamente sucede en las instituciones y sobre cómo esto impacta en los territorios donde están insertas esas instituciones.

La escuela secundaria obligatoria es un nudo que ni siquiera hemos empezado a

desatar en la Argentina y si nosotros hiciéramos una rápida encuesta, o viéramos lo que habitualmente se titula como violencia escolar o violencia en las escuelas o bullying, existe la creencia de que sucede más en la escuela secundaria que en los otros niveles. Seguramente nos encontraríamos con eso, pero tenemos que pensar, cosa que no se pensó claramente al momento, y es lógico que a medida que van transcurriendo las cosas aparecen emergentes no previstos, pero ante los emergentes no previstos, rápidamente hay que ver de qué modo actuamos y de qué modo nos reorganizamos para atender esta nueva cuestión que aparece. Evidentemente hemos hecho obligatorio un nivel de la educación que está en crisis en el mundo entero. Y no es lo mismo que esté en crisis en un país que hace 50 años que tiene escuela secundaria obligatoria, como algunos países europeos, a que esté en crisis en el mismo momento en que nosotros la hacemos obligatoria.

No es poca cosa que haya habido una política pública que diga la escuela secundaria es universal y obligatoria, en un momento en que nos faltan profesores titulados, no se han creado los no tantos profesados como hacen falta para tener todos profesores titulados, tenemos todavía un régimen laboral de los profesores de escuela secundaria que van y vienen de una escuela a otra en la mayoría de las provincias, etc.

Esto obstaculiza la idea de la escuela secundaria sea universal, porque cuando decimos que sea universal no estamos hablando de que los chicos se inscriban simplemente, sino que permanezcan y además aprendan, que tengan acceso al conocimiento, ya que muchas veces se confunde y se habla de inclusión social pensando en que los chicos estén en las escuelas y no es así. De ninguna manera eso la inclusión social; por eso a nosotros nos gusta mucho más hablar de la igualdad educativa, de la justicia educativa. Esto significa que estén en las escuelas aprendiendo. Porque ahí hay todo un debate muy profundo en este momento acerca de: ¿aprendiendo qué?

Como sindicato tenemos claro nuestro papel en relación a continuar peleando por la integridad de nuestras condiciones de trabajo, que no implica, por supuesto, solo salario, desde ya imprescindible porque no hemos llegado a niveles satisfactorios de salario todavía a pesar de que han mejorado, pero además una condición clave que es tiempo pagos para el trabajo colectivo; no podemos trabajar en relación a las situaciones de conflicto y a las violencias sociales que se expresan en las escuelas, si no tenemos tiempos pagos para el trabajo colectivo, por lo tanto, ese es un tema fundamental que la organización se autoimpone como como tarea. Y lo venimos haciendo con una fuerte expresión en términos de formación permanente en ejercicio.

Queremos apuntar muy fuertemente a la formación de los equipos de conducción incluyendo supervisores. Porque hemos descubierto que hay muy pocos supervisores en el país. Verdaderamente hacen mucha falta como asesores pedagó-

gicos e institucionales. Claro, la figura del supervisor ha quedado muy anclada a su papel de Contraloría de las políticas tecnocráticas de los 90. Pero necesitamos también formar supervisores y creo que estos procesos de formación permanente en ejercicio nos van a permitir avanzar, pero tenemos también que pensar y poder transgredir todo lo que haya que transgredir, porque si no tenemos los tiempos pagos lo tenemos que inventar en las escuelas transgrediendo; nunca se avanzan sin transgredir, hay que transgredir lo instituido para construir lo instituyente, para poder constituir comunidades de aprendizaje en un sentido complejo.

Nosotros tenemos que conectarnos por supuesto con las cosas que les interesan a los chicos porque tiene que ver con la vida y con el futuro, y no tanto con el pasado. A los chicos les interesa mucho el arte, les interesa mucho la comunicación, les interesan mucho los derechos humanos, les interesa mucho todo lo que tiene que ver con el medio ambiente y su cuidado en la sustentabilidad y mucho más.

La escuela tiene que ser el lugar de la palabra, la palabra hablada en primer lugar y desde el jardín maternal, y la palabra escrita luego. Tenemos que hablar muchos menos nosotros y de paso estaremos menos expuestas a las enfermedades de las cuerdas vocales y hablar mucho más nuestros niños.

Hablar muchos, que hablen mucho, organicemos debates, generemos publicaciones, tengamos radios, hagamos encuentros de radios, que es lo que ustedes ya hacen, pero esto que se hace hay poder extenderlo, poder valorarlo, ponerlo en valor y saber que todos estas cuestiones son antídotos, son anticuerpos que nos van a preparar para mejorar nuestras intervenciones en relación a situaciones de conflictiva grave.

Porque no son todas graves las situaciones de conflicto, alguna se podrían resolver muy sencillamente, pero a veces los adultos hacemos intervenciones que agravan la situación en lugar de mejorarla, entonces ahí tenemos que trabajar mucho en acuerdos institucionales de intervención.

Ha sido tan insistente en nuestra prédica y nuestra reclama que tenemos ahora algunas provincias que han sacado guías de orientación, que son buenas y la guía de orientación que ha sacado del Ministerio de Nación, es buena. La existencia de estas guías tienen que ver con la correlación de fuerzas que ha producido nuestra lucha porque hace algunos años no existían estas guías y era una demanda nuestra de tener orientaciones, porque muchas veces en la soledad se cometían errores de intervención, que luego hacían más difícil atender las cuestiones.

No podemos olvidar lo sucedido durante la dictadura militar, todos los años de políticas neoliberales y que falta mucho para recomponer ese tejido social y esa lazo social; hay algunas cuestiones de lazo que empiezan tímidamente a avanzar

y sobre las cuales nos tenemos que agarrar con mucha fuerza para para poder avanzar nosotros.

Y para ellos tenemos que tener claro lo que distingue un adulto de un adolescente o de un niño. Los distinguen dos cosas, poder elegir independientemente de si es alcanzable o no alcanzable lo que se eligió en el corto plazo, y la responsabilidad sobre los actos.

Ninguna de esas dos cosas tienen nuestros niños y nuestros adolescentes por eso adultos significativos plantados escuchando, aunque no puedan resolver, el intento hace marca en el niño y en el adolescente. Escuchado y acompañado con una escucha atenta amorosa no va a ser el mismo niño que no fue escuchado. Nosotros a veces no nos damos cuenta del valor que tiene nuestra escucha y del valor que tiene el estar ahí.

La pedagogía de la presencia, es esto que vamos diseñando juntos, son modos de intervención que nos permitan estar en las escuelas juntos, enseñando, aprendiendo y construyendo un futuro mejor para nuestros chicos, para nosotros y para nuestra patria.



Ideas para el debate pedagógico



Ideas para el debate pedagógico

Stella Maldonado se destacó por ser una dirigente que siguió formándose a lo largo de toda su vida, amante de la lectura, alguien que valoraba y disfrutaba de todas las formas de expresión cultural y artística. Fue una persona que supo integrar todo ese bagaje, a la reflexión política, sindical y pedagógica que realizaba como acción permanente, hasta en el más mínimo acontecimiento de la vida cotidiana.

Su pensamiento, sin duda, ya forma parte del acumulado colectivo y del cuerpo de conocimientos al que se puede, y se debe, acudir en las distintas reflexiones y análisis que hagamos acerca del derecho a la educación, de las políticas educativas y de las más variadas dimensiones que constituyen el debate pedagógico, ya que su mirada aporta, como pocas, la perspectiva de clase y la sabiduría del trabajador/a intelectual.

Sus posicionamientos y análisis se estructuraban también a través del permanente ejercicio freireano de la pedagogía de la pregunta. Como parte de sus reflexiones, se preguntaba, entre otras cosas ¿De qué hablamos cuando hablamos de una buena educación? Y no dudaba en decir, que:

Hablamos de conocimiento y no de mera información, apropiación y construcción de conocimiento de las distintas áreas curriculares, incorporando prácticas que impliquen formación integral en derechos humanos y ciudadanía, conocimiento de la historia reciente, lectura crítica de los medios de comunicación, uso de las TIC (las escuelas deben ser lugares de construcción de brújulas para navegar en el ciberespacio), educación ambiental, educación sexual, multiculturalidad, integración regional.

El legado de Stella también se encuentra en el desafío de recuperar la centralidad de la pedagogía y en el orgullo de ser trabajadores de la educación que producen conocimiento sobre el trabajo docente en tanto intelectuales autores/as, autorizados/as.

El papel de la educación y los maestros/as en la constitución del Estado Nacional³⁵

La educación pública, universal y gratuita fue en la Argentina constitutiva del Estado Nación. Como correlato, los docentes fueron los apóstoles laicos de un proceso civilizatorio que se realizó sobre el genocidio de los pueblos originarios y el arrasamiento de las culturas de las grandes masas de inmigrantes llegadas de Europa, que se deshacía de su excedente absoluto de población.

El proyecto de Estado oligárquico de la generación del 80 tuvo una gran eficacia en términos de integración y homogeneización. Para cuando se sanciona la ley 1420, en 1884, todas las capitales de provincia tenían su escuela Normal Nacional. Desde estas instituciones se formaron muchas generaciones de maestras/os, con una fuerte identidad anclada en las ideas positivistas propias de la época que dejaron una marca indeleble en el sistema educativo argentino. Su optimismo pedagógico sin fisuras tuvo una eficacia simbólica sumamente potente a la hora de convertir a la escuela en un instrumento de integración y ascenso social, por supuesto en los marcos de las necesidades del desarrollo capitalista dependiente de nuestro país.

Aún así, adentro de la escuela estuvo nuestro pueblo, que tempranamente se apropió de las herramientas necesarias para leer y producir periódicos, organizarse y didácticamente constituir un bloque histórico que produjo acelerados procesos de distribución de la riqueza y democratización de la sociedad resistiendo a los golpes militares del 55 y el 66.

En ese período se produjo además una gran expansión del sistema educativo, con importantes experiencias de educación popular en los 60 y 70.

Tan claro estuvo esto para el poder económico y político concentrado, que una de las tareas fundamentales de la dictadura genocida 76/83 fue desmantelar el sistema educativo, perseguir, asesinar, encarcelar, cesantear docentes y estudiantes, prohibir libros, asignaturas, cerrar carreras. Lo decía claramente Jaime Lamón Smart, ministro de gobierno de Ibérico Saint Jean en la Provincia de Buenos Aires: “no alcanza con eliminar a los guerrilleros, hay que eliminar también a los que los armaron con ideologías subversivas, que no son otros que los profesores de todos los niveles de la enseñanza”.

No en vano, uno de los primeros asesinados por la dictadura fue Isauro Arancibia, en la sede de su sindicato ATEP, en Tucumán. La lucha de Isauro y la CTERA desde su fundación, por defender una educación popular, democrática y con un sentido emancipatorio, colocó a sus dirigentes inmediatamente en la mira de los genocidas.

35. Capítulo escrito por Stella Maldonado en Osvaldo Bayer (coord.), (2010), *Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios*, 1ª ed. Buenos Aires: Ediciones El Tugurio.

Recuperada la democracia, desde la escuela, con muchas dificultades al principio, pero con mucha fuerza e instalación actualmente, se ha trabajado sobre la historia reciente, la memoria de los luchadores populares y la desmitificación de la historia nacional develando también lo que significó la supuesta “campaña del desierto” como modo de exterminio de los pueblos originarios para ampliar la frontera agrícola que produjo el famoso “país de los ganados y las mieses” que cantó Lugones en el primer centenario, que se celebraba bajo Estado de Sitio para reprimir las luchas obreras conducidas por anarquistas y socialistas.

Hoy como producto de nuestra larga lucha, tenemos nuevas leyes que consagran a la educación como derecho social, el respeto a la multiculturalidad, los derechos del niño/a, la sustentabilidad ambiental, la equidad de género, la no discriminación, etc., pero nuestro desafío es hacer que lo que dicen las leyes no sea meramente declarativo y se transforme en realidad. Es lograr que nuestras escuelas sean lugares de construcción de derechos, formando sujetos que estén en condiciones de pensar críticamente y organizarse para exigir el pleno ejercicio de sus derechos individuales y los del conjunto.

El trabajo docente y su sentido político

Durante la conmemoración de los 25 años de SUTEBA, Stella Maldonado participó en una serie de paneles organizados en el marco de la formación política, pedagógica y sindical que durante el año 2011 tuvo lugar en 25 regionales a lo largo y a lo ancho de la provincia de Buenos Aires, con sede en Hurlingham, Florencia Varela, La Matanza, San Fernando, Esteban Echeverría, Ituzaingó, Pilar, Mar del Plata, Olavarría, Tandil, San Nicolás, entre otros. Fueron paneles en los que Stella compartió mesa con Delia Lerner, Carina Kaplan, Flavia Terigi, Patricia Redondo, Sofía Thisted, Javier Trímboli, Pablo Imen, Patricia Sadovsky, Luis Cabeda, Néstor Carasa, Eduardo Rosenzvaig, Guillermo Scherping, Fátima da Silva, Anita Araujo de Freire, Ricardo Forster, Tati Almeida, Victorio Paulón, Norberto Galasso y más referentes del pensamiento político-pedagógico de la Argentina y América Latina.

Algunas de las principales ideas plasmadas por Stella en estos espacios respecto del sentido político del Trabajo Docente, son transcriptas a continuación.

Ideas sobre el contexto

Cuando fue el pleno auge de la aplicación de las políticas neoliberales en América Latina, nuestros países estaban fuertemente condicionados por el peso que tenía la deuda externa. De ahí la imposición de los Organismos internacionales de crédito, para que los Estados nacionales invirtieran menos en lo que ellos consideran “el gasto social” (desarrollo social educación, salud), para tener partidas disponibles para el pago de la deuda externa. Este fue el objetivo económico fundamental, y por supuesto también hubo objetivos políticos. En este sentido,

los organismos internacionales sabían que había un “obstáculo” muy fuerte para avanzar con esas políticas y, ese obstáculo, éramos nosotros, los sindicatos. Así lo expresaba el Banco Mundial un texto del año 1996: “los maestros son por lo general, el grupo más grande de empleados públicos civiles en los países en desarrollo debido a que el financiamiento y la administración de la educación está normalmente a cargo del gobierno central. Los sindicatos de maestros son importantes protagonistas en el ámbito político nacional. Tanto es así que cuando los gobiernos no llegan a un acuerdo con los sindicatos respecto de las condiciones de empleo de los maestros, la acción colectiva puede perturbar la educación y a veces culminar en una parálisis total”.

En Argentina se pudieron frenar las reformas de segunda generación, concretamente, la municipalización, y la paramos con nuestra lucha, pero esa lucha se hizo tan carne en nuestros compañeros y compañeras porque previamente habíamos trabajado muchísimo sobre qué significaban. Hemos producido conocimiento teórico sobre qué significaba municipalizar, desregular, descentralizar para finalmente privatizar. Por lo tanto la masa crítica que nosotros construimos de conocimiento con nuestra lucha fue la que hizo posible que se abortara en la Argentina el proceso de reformas de segunda generación que concluyen inevitablemente con la privatización de la escuela pública.

Ahora, América Latina está siendo mirada por los pueblos del mundo como el lugar donde crece la esperanza y la ilusión de que se puede vivir de otra manera a partir de confrontar con este modelo que nos ha llevado a la crisis civilizatoria que se sufre actualmente. América Latina aparece como laboratorio de ideas —y yo diría, además, laboratorio de praxis—, porque realmente existen unas prácticas políticas, sociales y culturales en la región que, desde la absoluta diversidad, tienen un hilo conductor que son los gobiernos que se parecen cada vez más a sus pueblos y los gobiernos que indudablemente plantan una posición soberana frente al imperio y frente al mercado. Esto es lo que nos une, a pesar de tener enormes diferencias en los respectivos procesos de unos y de otros. Porque además son diferentes los puntos de partida y los entramados sociales, políticos y culturales que los han producido. Pero de lo que no tenemos la menor duda, es que esto que está pasando en Latinoamérica tiene una gran potencia.

Ha quedado muy en claro cómo nuestras luchas, esas que hemos dado desde las organizaciones sindicales y en estrecha alianza con los movimientos sociales en muchos de nuestros países, han generado una determinada correlación de fuerzas y han sido el soporte que hoy nos permite sostener y reconocer los avances que hemos tenido en el campo educativo, en términos de financiamiento, ampliación de derechos, incorporación de cientos de miles de chicos que hasta entonces no estaban en las escuelas, nuevos puestos de trabajo para los docentes, incorporación de las tecnologías de la información, entre otras cuestiones. Particularmente en nuestro país, se da la democratización del acceso a la tecnología de la información; todavía no sabemos cuáles van a ser las reales consecuencias

porque recién se comienza a desarrollar, pero no tenemos dudas de que esto va a producir un impacto muy importante en la aproximación de los estudiantes y de los docentes con el conocimiento.

Todas estas cuestiones no nos impiden ver, por supuesto, todo lo que falta, pero hemos aprendido que solo parándonos sobre nuestras victorias es que podemos alcanzar las nuevas metas. Si no somos capaces de reconocer qué somos, cuáles fueron nuestros logros, no vamos a tener la fuerza suficiente para poder seguir peleando por todo lo que falta, que indudablemente es mucho. En la medida que podamos apropiarnos de esto, es que vamos a poder seguir siendo protagonistas de lo que viene.

Los significados del trabajo docente

Tenemos que poner un eje muy fuerte en el significado de nuestro trabajo. Este no depende de la voluntad individual de cada uno de nosotros en las escuelas, sino que tiene que ver con la construcción colectiva y con las políticas públicas que tenemos que seguir peleando para que esto pueda tener un soporte y una sustentabilidad en el tiempo.

La escuela, y uno mismo, tiene que estar disponible para ese otro, si no estoy disponible para ese otro que me interpela nunca se va a producir el aprendizaje. Estar en nuestras escuelas entre el 98 y el 2002 en los momentos más difíciles de nuestra crisis significó por supuesto un enorme desánimo y un enorme desaliento para muchos compañeros, pero no el abandono. Estuvimos ahí poniendo el cuerpo, pero realmente nos costó mucho enseñar porque, es muy difícil enseñar si uno piensa que estos chicos no van a poder vivir mejor que lo que vivieron sus padres. Los estudiantes están viendo claramente que se avizora un horizonte de futuro que va a ser mejor, y también nosotros nos tenemos que hacer cargo de esto. Los chicos vienen a un mundo que no han elegido y nosotros como trabajadores de la educación y la escuela tenemos que constituir el lugar donde esto se aloje, donde los chicos puedan alojarse en el mejor sentido de la palabra y hacer la diferencia.

Este tema de hacer la diferencia creo que lo tenemos que recuperar, en un sentido distinto del que tuvieron las maestras normales de Sarmiento pero con esa misma potencia. Es decir, nosotros teníamos en 1884 la Ley 1420, pero resulta que cuando se sanciona esta ley, cada provincia, cada capital de provincia de nuestro país ya tenía su Escuela Normal Nacional, por lo tanto la potencia de aquel proceso civilizatorio, en los marcos de una Argentina que se incorporaba al capitalismo desde el lugar de la dependencia y desde el lugar de ser los exportadores de las materias primas agroalimentarias, tuvo una potencia y una eficacia absoluta en el sentido del convencimiento del proyecto que portaron las maestras normales nacionales: el normalismo.

Normalismo que, en nuestro país, hemos criticado tanto, pero al que nunca le podremos dejar de reconocer su eficacia simbólica. Entonces, ¿cómo hacer hoy para recuperar esa potencia desde una nueva mirada absolutamente diferente? Que no es la de la dependencia, la del disciplinamiento, o la de enseñar a ser ciudadanos obedientes a leyes injustas. Todo lo contrario, queremos pensamiento crítico, creatividad, aproximación al conocimiento que realmente sirva como instrumento de transformación de la realidad, del propio sujeto en primer lugar, constituido como sujeto y en relación a los otros, a su mundo circundante, a la propia escuela, al barrio, al territorio, a la totalidad como Nación y a la totalidad como América Latina.

Es esto lo que nosotros creemos y queremos que produzca nuestro trabajo de enseñar, que por supuesto, es un trabajo colectivo. La que enseña es la escuela, y enseña desde cómo toca el timbre hasta cómo da de comer. Uno puede dar de comer en una escuela con absoluto respeto y con la convicción de que se trata de un derecho, o uno puede enseñar desde una actitud de beneficencia o de política focalizada y eso no es enseñar para la libertad, sino para la esclavitud. Entonces, no es solo cómo y con qué didáctica desarrollo el curriculum, sino que es el conjunto de la institución, con sus prácticas pedagógicas e institucionales, lo que produce el hecho educativo. Por eso es fundamental que nosotros, en nuestras luchas, incorporemos fuertemente esta dimensión, y fortalezcamos también los debates con los compañeros y compañeras en las escuelas –afiliados y no afiliados a nuestros sindicatos–, respecto a esta idea de lo que necesitamos que produzca el trabajo de enseñar y qué condiciones materiales y simbólicas necesitamos para que eso pueda hacerse.

Porque nosotros somos esencialmente trabajadores intelectuales, trabajadores de la transmisión, de la transmisión de la cultura, de la construcción del conocimiento, nuestro trabajo y el de la escuela pública es fundamental en relación a la construcción y al ejercicio de los derechos. De hecho, somos los trabajadores quienes vehiculizamos un derecho social como es el derecho a la educación, pero lo que hemos aprendido también es que no existe derecho social sin Estado garante. Está en la definición del derecho social la idea de un Estado garante del ejercicio pleno y universal de ese derecho y además entendiendo que existe una absoluta interrelación entre todos los derechos. El cercenamiento de un derecho social implica automáticamente la dificultad para el ejercicio de los otros derechos.

El trabajo docente produce conocimiento

Tenemos que hacernos cargo y tomar conciencia que nuestro trabajo produce conocimiento pedagógico, conocimiento didáctico y conocimiento institucional –en relación a cómo se conducen las escuelas colectivamente. El trabajo es la transformación de la materia, de las ideas y de las relaciones. El trabajo no implica “solamente” la relación salarial con un patrón, ese es un aspecto del trabajo

en el cual obviamente discutimos sobre las condiciones y diversos aspectos que componen el salario. Pero el trabajo en su sentido antropológico es transformación, por eso es que necesitamos los tiempos para poder encontrarnos realmente con nuestra compañera, con nuestro compañero, ser interpelados por el otro y poder producir, hacer como un destilado de lo que vamos haciendo día a día en nuestras escuelas.

Tenemos que poder aprender y ser conscientes que ese conocimiento que producimos en nuestro trabajo como hecho colectivo tiene que ser apropiado por nosotros mismos, en espacios y en tiempos que deben ser pagos, porque forman parte del proceso de trabajo, no es tiempo extra, no es tiempo que tenemos que donar. Por supuesto, que no es que no lo vamos a seguir haciendo hasta que eso esté institucionalizado y lo logremos en un acuerdo paritario, porque lo vamos a seguir haciendo, encontrando las mil y una formas que nuestra creatividad siempre nos ha generado. Lo vamos a seguir haciendo por más condiciones adversas que tengamos. Recordemos cuando hacíamos circular clandestinamente cuadernos y libros prohibidos durante la dictadura militar en adelante.

Si fuimos capaces de seguir enseñando con los textos que nos parecían que tenían que ser y fuimos capaces de negarle a los militares, a los milicos, que nos venían a pedir listados de pibes para ver si se encontraban a familias que estaban persiguiendo en las escuelas, si fuimos capaces de hacer todo eso y de resistir durante la dictadura militar, si fuimos capaces de sostener a la escuela pública en pie como lo único del Estado que había quedado en el barrio así, chueca y desflecada, pero viva y con mucha energía, cómo no vamos a ser capaces ahora, cuando hemos conseguido todo lo que hemos conseguido, como por ejemplo que se hable de la educación como un derecho, y que además está escrito en una ley, y que esa ley tenga un correlato con políticas públicas y que el Estado sea su garante. Cómo no vamos a ser capaces ahora de sostener esta escuela que queremos y plantear cómo tiene que ser nuestro trabajo para que pueda producir efectivamente esta educación pública, popular, democrática y emancipatoria en un sentido colectivo latinoamericano que estamos pensando.

Las condiciones materiales y simbólicas en educación

Por supuesto que esto requiere de diversas cuestiones, algunas son muy sencillas de resolver y otras son mucho más complejas porque requieren de importantes inversiones que hay que seguir haciendo. Hay que seguir peleando por más recursos para la educación, porque nosotros conseguimos una ley de financiamiento que establece el 6% del PBI para la educación, pero eso fue establecido cuando todavía la escuela secundaria no era obligatoria. Ahora la secundaria es obligatoria; es decir, es una obligación de los Estados garantizarla y esto requiere más recursos. Universalizar el nivel inicial requiere más recursos. Para nosotros un trabajo digno implica tener que trabajar en un solo puesto de trabajo que implique horas frente a clase y horas para el resto de las tareas; es decir contar

con tiempos y espacios –como parte del puesto y del proceso de trabajo–, para la planificación, la evaluación, el análisis y la sistematización de la práctica, para extraer de ahí como en una especie de destilación del conocimiento que ha producido nuestra práctica, para poder teorizar sobre él y volver a volcarlo a la práctica colectivamente. Esto, obviamente, requiere transformaciones de nuestra organización del trabajo docente.

Efectivamente tenemos ahí una tarea muy importante para desarrollar en el campo de la organización de la escuela y en el campo de la organización del trabajo docente. Repensando y pudiendo llevar a la negociación colectiva todo lo que nosotros podamos evaluar de cómo debe funcionar una escuela para que efectivamente sean posibles los aprendizajes para todas y todos y que esto no quede dependiendo de la mayor sagacidad, la mayor preparación, la mayor creatividad o la mayor pasión de un trabajador o una trabajadora de la educación, sino que podamos lograr las condiciones y las políticas públicas para que esto sea posible en general.

Y lo que se necesitan son fuertes batallas políticas e ideológicas para transformar estructuras que todavía persisten en nuestra educación, y que no se han puesto a tono con lo que necesitamos en estos tiempos. Y estoy hablando no solamente estructuras de los sistemas educativos.

Estos espacios que nosotros construimos y ganamos con la pelea los tenemos que llenar fuertemente de contenido, con la sistematización de nuestra práctica pedagógica y didáctica e institucional en las escuelas, para analizarla e impulsarla, transformarla y para resignificar y apropiarnos fuertemente de lo que significa la posibilidad de construir correlación de fuerza para continuar con los cambios muy profundos que todavía necesita nuestra educación en todos los niveles. Desde el nivel central, de cómo se elaboran y se desarrollan las políticas centrales, hasta los niveles intermedios, hasta el nivel escuela y el nivel aula porque efectivamente coexisten.

Estado y sistema educativo

Es importante recordar siempre los inicios del sistema educativo, porque creo que es una cantera inagotable de cuestiones como para traer hoy y decir por qué criticamos mucho aquel proyecto civilizatorio que se hizo sobre la base del genocidio de los pueblos originarios y el arrasamiento de las culturas de los pueblos inmigrantes y en eso somos firmes en la crítica; pero al mismo tiempo pensar esa potencia simbólica que efectivamente era una política pública que se hizo contra viento y marea, pero que indudablemente recién cuando estuvo el pueblo adentro de las escuelas y con sus luchas populares se hizo efectivamente universal, a mediados de los 60, la escuela pública, la escuela primaria se hace efectivamente universal en la escuela argentina. O sea mediaron una enorme cantidad de luchas populares para que eso fuera efectivamente así, pero sobre la base de que

muy tempranamente tuvimos escuela primaria gratuita, obligatoria y laica en nuestro país. O sea que eso no es una marca fundante, no menor, que hay que complejizarla con estos otros análisis, pero que hay que traer a hoy este proyecto en el sentido de que un Estado de otro signo, de un signo Popular Democrático y soberano es el que tiene que estar sosteniendo esas políticas.

Cuando decimos Estado, no estamos hablando de un gobierno, o de una estructura administrativa, ni de la división en los tres poderes. Cuando nosotros decimos Estado, no lo decimos en el sentido liberal, porque esta concepción concibe al Estado como la nación jurídicamente organizada. Nosotros tenemos una noción ampliada de Estado, una noción también enraizada en algunas tradiciones profundamente latinoamericanas como el pensamiento de Bolívar, de Mariátegui, de Monteagudo, y de algunos pensadores nuestros, latinoamericanos. Pero también lo hacemos desde un pensamiento gramsciano; es decir, Estado integral, Estado ampliado. El Estado es la sociedad política y la sociedad civil; la idea es que también nosotros tenemos que ser parte de ese Estado, por eso no nos conforma la democracia representativa, votar cada dos años, queremos una democracia participativa y la escuela tiene que ser un lugar en donde se enseñe, desde la práctica, qué es una democracia participativa, cuidando, por supuesto, y esto me parece que es un valor muy importante, la simetría de las relaciones adultos-niños, adultos-adolescentes.

Los trabajadores de la escuela pública además de ser trabajadores intelectuales, transmisores de la cultura, del conocimiento, constructores colectivos del conocimiento, somos trabajadores del Estado. Entonces, lo que pase en el Estado forma parte del soporte simbólico de nuestro trabajo. Cuando durante la dictadura militar se planteaba “achicar el Estado es agrandar la Nación”, esto también impactaba sobre nuestro trabajo y sobre la escuela y sobre los sistemas educativos. Esto luego lo vimos materialmente con la ley de transferencia de las escuelas, el desfinanciamiento, el congelamiento salarial, la precarización laboral. Es decir, esta definición de Estado mínimo, es lo que ellos llamaban gasto público, para tener disponibilidad para el pago de deuda que impactó directa y absolutamente en nuestro trabajo desde lo material pero también desde lo simbólico.

Hay algo que tiene efectos que todavía se viven en nuestras escuelas que es la pérdida de la autoridad estatal que tiene una implicancia y un correlato con una pérdida de la autoridad de los docentes en las escuelas. Este Estado que durante el terrorismo de Estado justamente mató, asesinó, secuestró, torturó, robó niños, robo identidades y robó muertos, —porque hasta vulneró un pacto fundante de la cultura como es enterrar a los muertos—, es un Estado que quedó tan profundamente desautorizado a la hora de ser el garante del bien común que, a pesar de los actos que se han venido desarrollando —el juicio a la Juntas que es fundante de un nuevo orden, Néstor Kirchner descolgando el cuadro de Videla en el Colegio Militar, la reestatización de las AFJP, entre otros—, todavía hay una fuerte desautorización del Estado como garante del bien común. Nues-

tra Constitución todavía está planteando un Estado liberal, claramente liberal, la Constitución reformada del 94 no se salió de los moldes liberales, aporta sí la incorporación de todos los tratados internacionales de derechos humanos lo cual fue un avance significativo y una herramienta muy importante, pero sigue diciendo que el pueblo no delibera ni gobierna sino a través de sus representantes. Por eso nos parece que es muy importante, además que continuemos trabajando para transformar una democracia representativa, como la que tenemos, en una democracia participativa, todas estas cuestiones macro son las que están presentes siempre en el aula a la hora de enseñar, no es sin esto que sucede en nuestro trabajo de enseñar.

Tenemos que desarrollar hacia nuestro interior un trabajo muy intenso acerca de quiénes somos y para qué educamos aquí y ahora, en qué perspectiva estamos pensando la educación. Pensamos la educación en un sentido absolutamente integral como un instrumento que potencia al máximo las capacidades de nuestros estudiantes, desarrolla al máximo las posibilidades de su práctica social en todos los ámbitos en el campo de la ciencia, de la política, del arte, del deporte, de la participación ciudadana en sindicatos y en partidos políticos. Es para eso que tiene que estar la escuela, aquella escuela que sin lugar a dudas tuvo que ver con la movilidad social ascendente en otras épocas históricas, políticas y económicas de nuestro país. Hoy tenemos que hacer que sea la que vehiculice esta posibilidad de continuar peleando por los derechos, por el conjunto de los derechos, los políticos, los cívicos y políticos y también los derechos económicos y sociales.

Autoridad pedagógica

Hay un tema a debatirse profundamente, como consecuencia de nuestras reacciones ante el genocidio y el terrible autoritarismo que hemos sufrido durante la dictadura militar, y es que todo lo que se vincula a normas, a leyes y a autoridad, siempre nos sigue resultando sospechoso. Pero definitivamente no hay modo de que se produzca este vínculo, si no hay un otro que me reconoce la autoridad de enseñar. Y ese otro no me va a reconocer si no estoy disponible para enseñar.

Hemos estado trabajando fuertemente en estos temas y hemos publicado un texto que se llama Autorizados a enseñar, donde hacemos alguna reflexiones sobre estas cuestiones, enraizándolas profundamente con el tema condiciones materiales y simbólicas de trabajo, a seguir siendo peleadas en nuestra discusión en las negociaciones colectivas, papel del Estado y las políticas públicas, pero también fuerte trabajo colectivo de producción de conocimiento para tener como propuesta acerca de qué es lo que hace falta para reautorizarnos como enseñantes. Porque además, desde las usinas de la derecha, desde la fundaciones que financian los grupos concentrados de capital, hay una prédica sistemática y permanente para decir que no sabemos nada y no podemos enseñar. Que a pesar de que este gobierno ha invertido mucho dinero en la escuela y en la educación, la educación está cada vez peor, como consecuencia, de que los maestros faltan

mucho y no enseñan. Esto no es una anécdota, esto ustedes lo van a ver en las editoriales de La Nación y Clarín semana a semana. Clarín acaba de sacar un nuevo suplemento de educación, y en uno de los primeros textos que producen en este suplemento hay un artículo que dice que la primera medida para mejorar la calidad educativa es desarmar el poder de las organizaciones sindicales docentes. En este mismo sentido, Esteban Bullrich, el ministro de Educación de Macri, trae a las discusiones todas experiencias que están basadas en la evaluación individual del docente y con alguna implicancia de premios y castigos, basadas puntajes o incentivo salarial a los que saquen mejores notas. A lo que respondimos que de ninguna manera vamos a permitir que una prueba estandarizada condicione el salario docente, así de claro.

Qué prueba estandarizada, de las que hay circulando en nuestro país y en el mundo entero, puede medir cuánto la escuela ha transmitido en relación al tema de la justicia social, la igualdad, la solidaridad, el respeto a los derechos humanos, la igualdad de género, el respeto y cuidado del ambiente, el respeto al multiculturalismo y a la reivindicación de la tierra y la cultura de los pueblos originarios. No hay ninguna prueba estandarizada que pueda “medir” eso que ha transmitido nuestra escuela.

Nosotros queremos ir más allá proponiendo efectivamente algunos dispositivos de evaluación participativa, formativa, en las escuelas, que nos permitan detectar las dificultades de todo tipo, desde las administrativas, hasta las prácticas cotidianas de las escuelas tenemos que poder analizar y pensar desde nosotros, con los estudiantes, con las familias. Todo bien hecho, en un sentido verdaderamente de poder escuchar y escucharnos, porque queremos que esto también se transforme en una política pública.

Queremos que de alguna manera lo debatamos, lo hagamos carne y lo podamos llevar también como una propuesta para ser debatido en las negociaciones colectivas, y con esto confrontar con lo que quiere la derecha política, ideológica y económica de nuestro país, que es, “que no se invierta tanto en educación porque al final no sirvió para nada”. Así lo escuché de un diputado de la Coalición Cívica diciéndolo, textualmente, con estas palabras.

Es mentira que la educación está peor, la educación está mucho mejor, los chicos están en la escuela, los chicos están comiendo mejor, por lo tanto, están aprendiendo más. Con muchos chicos ya se empiezan a notar diferencias en los primeros grados. Entre otras cosas, por ejemplo, tenemos que tener en cuenta que el proceso de lectoescritura difícilmente se pueda completar en un año; empezar la escuela repitiendo un grado no es la mejor bienvenida que les podemos dar a los chicos a este mundo que no eligieron. Revisemos eso, y no como dicen ellos desde el facilismo, desde todo vale, ¡no! hagámoslo desde el fundamento pedagógico, didáctico y psicológico de por qué esto tiene que ser así; tenemos mucho para decir. Cómo no vamos a tener mucho más para decir si hemos sido

protagonistas de esa historia. Y esto lo tenemos que llevar a cada ámbito, todas las dimensiones, la pedagógica, la de didáctica, la de institucional, la de los vínculos, la de las formas de trabajo colectivo.

Recrear la autoridad pedagógica³⁶

Mucho se ha dicho ya sobre los efectos del cambio de época, sobre los sujetos y las instituciones. Vértigo, fragmentación, pérdida de un horizonte de certezas, crisis de representación y de autoridad. Hace falta desentrañar esta complejidad para entender qué pasa hoy en las instituciones educativas y con el trabajo de enseñar.

Vivimos una época de profundos cambios: políticos, sociales y culturales que están produciendo transformaciones en la sociedad, en las culturas y en las subjetividades en pleno proceso de despliegue, desde hace por lo menos tres décadas.

Treinta años es muy poco tiempo en términos históricos y algo más de un tercio en la vida de un sujeto, lo cual hace muy difícil el procesamiento de esos cambios.

Por ejemplo: quienes nacieron en Argentina en 1976, han vivido en un país víctima de un genocidio, devastado en su estructura productiva y que pasó de ser el país más igualitario de América Latina en el período 1945/1976, a ser el más desigual en 2001/2002; de tener pleno empleo registrado en 1974 a 23% de desocupación de la población económicamente activa (PEA) en 2002.

Desindustrialización, desempleo, pobreza extrema, vulnerabilidad de masas. El pasaje de un Estado que llegó a garantizar los más altos estándares de igualdad de América Latina, a otro Estado que se convirtió en el garante de la tasa de ganancia creciente de los grupos concentrados de capital y en autor directo de la enajenación del patrimonio nacional, arrasando para ello previamente por la vía del genocidio a todas las organizaciones populares que lucharon por un mundo mejor.

La caída del consenso de Washington³⁷, hoy ratificada ampliamente por la intervención estatal de salvataje a los bancos por parte de EUA, tal vez sea el verdadero fin de época, aún cuando todavía no sepamos qué nos deparará lo que viene.

De la mano del crecimiento económico que produjo la reversión del deterioro de los términos del intercambio³⁸, han surgido en muchos países de América

36. Artículo escrito por Stella Maldonado para el libro *Autorizados a enseñar. Diálogos y relatos acerca de la autoridad de los docentes*. Serie Formación y Trabajo Docente. Buenos Aires: Ediciones CTERA, 2011.

37. Principios del neoliberalismo, desregulación, privatización, valorización financiera, estado mínimo.

38. Valorización de las materias primas, mejora de la brecha entre el valor de lo que se importa y lo que se exporta.

latina un conjunto de gobiernos soberanistas que comienzan a producir medidas de recuperación de la capacidad de intervención del Estado, produciendo una situación inédita en el subcontinente. Este cambio aún es muy reciente y muy frágil para poder revertir las consecuencias sociales y culturales de las décadas anteriores, y deberá fortalecerse política y económicamente para afrontar la contraofensiva del imperio.

Los efectos del terrorismo de Estado argentino en términos de ruptura del contrato social moderno y de uno de los ritos fundantes de la cultura, cual es el entierro de los muertos, devienen en una profunda falta de eficacia material y simbólica estatal para hacer cumplir las leyes.

Desde el Estado se asesinó, se violó, se torturó, se apropió de niños/as y luego se destruyó el patrimonio producido por el trabajo de varias generaciones. Recordemos que se llegó al extremo, en democracia, de hacer volar una ciudad (Río Tercero, Córdoba) para ocultar las pruebas del contrabando de armas. Cuando se llega a traspasar esos límites, está muy dificultada la posibilidad de que la sociedad de conjunto y cada sujeto, le reconozcan al Estado la AUTORIDAD necesaria para hacer que se cumplan las normas sin recurrir a la represión. Esto se verifica en la generalizada violación de leyes de tránsito, tributarias, laborales, etc. El Estado mismo viola las leyes laborales manteniendo trabajo precarizado y parte de los salarios sin aporte a las cajas jubilatorias.

Esta autoridad estatal perdida tiene su correlato y su reflejo en la pérdida de autoridad paterna y en general, de todo lo instituido, incluyendo por supuesto a la escuela y a la autoridad de cada docente.

La necesaria asimetría entre adultos y niños y adolescentes queda sumamente desdibujada, muchas veces porque las adolescencias se han alargado, sobre todo en las clases medias y altas, y la infancia se ha acortado en términos sociales y culturales, particularmente en las clases populares. Hoy tenemos en nuestras escuelas secundarias, muchos profesores y preceptores que afectivamente aún son adolescentes y se relacionan con los estudiantes como pares, pero no desde un intento de ser democráticos, sino desde estar subjetivamente en la misma posición de los estudiantes, quedan igualados en una confrontación que muchos de estos “adultos” viven como un ataque personal.

Numerosas y entramadas variables confluyen agravando este cuadro de situación: una situación paradójica de endiosamiento de la “juventud” como estado ideal a sostener a lo largo de toda la vida, a como dé lugar, junto a la demonización de los “jóvenes peligrosos”, los negros, feos, sucios y malos.

Existe hoy una brecha científico-tecnológica, comunicacional y epistemológica entre generaciones.

Ha habido desde los años 70 y cada vez más vertiginosamente, una revolución científico-tecnológica, particularmente en el cambio de las comunicaciones que necesariamente produce nuevas subjetividades, procesos aún no suficientemente estudiados y que modifican los modos de relacionarse con el conocimiento. Coexisten en nuestras escuelas maestros y profesores que nacieron cuando todavía no había televisores en las casas, con estudiantes que son contemporáneos de la masificación de la Internet. No es suficiente entregar netbooks a los estudiantes (aunque es una muy buena medida democratizar el acceso a la informática), es imprescindible trabajar desde la formación de base y en servicio el uso pedagógico-didáctico de la herramienta.

El papel de los medios de comunicación de masas como productores de realidad, acompañado de una compulsión por “estar” en los medios para “ser” (realities, youtube, noticieros show, etc.)³⁹, compite con propuestas escolares todavía de la era Gutenberg, en muchos casos.

En el caso específico de la pérdida de autoridad pedagógica, hay una incidencia además de las políticas educativas neoliberales que condenaron a los trabajadores de la educación a ser objeto de reformas y no sujetos de las transformaciones, desautorizados en sus saberes y sus prácticas. Desautorizados no se autorizan, no pueden ser autores de su propia práctica pedagógica. Consecuentemente se resiente su capacidad de autorizar a los estudiantes a ser autores del acto de aprender.

La autoridad es la virtud que precede a la ley, dice Jacques Rancière. No alcanza con la ley escrita, hace falta tener el reconocimiento social de la autoridad para que ella se acepte. Quien da una consigna debe estar investido por el otro de un supuesto saber-poder para que sea aceptada.

Hubo un docente, el de la escuela de la modernidad homogeneizante que disciplinaba incluyendo en el marco de la movilidad social ascendente, que tenía una palabra muy autorizada; hoy su palabra está muy devaluada y carente de performatividad⁴⁰.

A nadie se le ocurría que eran necesarios los códigos de convivencia, simplemente había normas y códigos y las trasgresiones a esos códigos, algunos escritos y otros no escritos se hacían con clara conciencia de la trasgresión y con un grado

39. Ocurre en simultaneidad una revolución informática y biogenética que contribuye a la formación de nuevas subjetividades. Señalamos que se va profundizando en el psiquismo y en los vínculos una brecha entre el afecto y el lenguaje, pues los nuevos seres humanos están más en contacto con las “máquinas” que con las madres. Esto fue conceptualizado por Franco Berardi como “la aceleración de la infoesfera”. Por su parte, Barman lo plantea en estos términos en *La sociedad sitiada: La nueva velocidad vuelve a la acción momentánea* y por ende virtualmente imposible de prevenir, así como potencialmente de castigar. Y la imagen especular que nos devuelve esa impunidad de la acción es la vulnerabilidad de sus objetos, potencialmente ilimitada e irremediable. Pachuk, Carlos, Página/12, 2/10/08.

40. Función preformativa del lenguaje: capacidad del lenguaje en funcionamiento para instaurar realidades en el mundo.

de autoría que hoy no hay porque no hay norma internalizada a ser trasgredida. No es que se cruza fácilmente la raya. No hay raya. No acordamos con la añoranza de otra época, de ninguna manera se plantea una nostalgia por algún paraíso perdido, sino que se pretende describir la ausencia de un horizonte de certezas para estudiantes y educadores y sus efectos.

Los chicos/as que filman sus actos violentos y humillantes entre pares y hacia (¿con?) los profesores/as para subirlos a Internet, no son autónomos, no se afirman oponiéndose al adulto, solo gritan mírennos, aquí estamos, solo existimos si otros ven nuestra imagen en una pantalla.

¿Qué hace falta para reponer la autoridad perdida, para reautorizar-se?

La recuperación de la estatalidad en términos de políticas públicas que garanticen el bien común, es soporte imprescindible para sostener procesos de reautorización. Esto conlleva la construcción de correlaciones de fuerza que permitan avanzar en esa direccionalidad política. Del mismo modo que se construyó colectivamente la fuerza necesaria para anular las leyes de impunidad y juzgar a los genocidas, requisito indispensable para recuperar una estatalidad, garante del bien común.

Hemos visto recientemente en 2008 por la aplicación de las retenciones agropecuarias, la enorme dificultad que existe para sostener una medida que desde el Estado intervenga en la economía para distribuir una pequeña parte de las ganancias de los grupos concentrados de capital. Cabe decir, de todos modos, que hay en los últimos años una clara tendencia a afirmar el papel regulador del Estado y reponer la autoridad estatal.

Sin embargo, en la micro política de la cotidianidad de la escuela y su contexto social, es posible producir algunos movimientos que generen situaciones de autoría y reautoricen.

Para que los estudiantes de todos los niveles le reconozcan al docente la autoridad suficiente para transmitir conocimiento significativo, hay que producir importantes cambios en la organización del trabajo, en la organización escolar y en el vínculo de la escuela con el contexto social y cultural en el que está inserta.

Cambios en la organización del trabajo

Hay cuestiones que son del orden de las condiciones de trabajo, que desde las organizaciones sindicales docentes se seguirán peleando pero que tienen como prerrequisito una toma de conciencia acerca de la necesidad de recuperar el sentido del trabajo de enseñar, la convicción de que el trabajo docente es una tarea intelectual y de transmisión cultural de alto contenido político no partidario,

que la práctica pedagógica produce un conocimiento del cual el trabajador debe apropiarse para proyectarlo nuevamente a su hacer. En suma, ser AUTOR.

No es con voluntarismo sino con acción política que se podrá avanzar en esta dirección.

La nueva Ley de Educación Nacional (LEN N° 26.206) establece por primera vez en una norma nacional, el derecho de los trabajadores de la educación a la formación permanente en servicio, gratuita, garantizada por el Estado.

Apoyados en este derecho, debemos batallar fuertemente para lograr tiempos y espacios pagos de producción colectiva de conocimiento reflexionando sobre la propia práctica pedagógica y entramándola con sus soportes teóricos. No son imprescindibles los “especialistas” (aunque a veces pueden ayudar), sino dispositivos participativos, buenos textos y metas claras en relación producción grupal.

Si cada año en el período previo al inicio formal de clases, los trabajadores de la educación agrupados por zonas y/o niveles y movilidades tuviéramos dos semanas de trabajo intensivo en esa dinámica, seguramente en poco tiempo habría transformaciones importantes en las prácticas pedagógicas e institucionales, y una socialización de experiencias que permita recuperar el conocimiento que produce el trabajo.

Es necesario, además, vincular este trabajo con un profundo conocimiento de la realidad en la que la escuela va a desarrollar su tarea: características de la población, historia, migraciones, tasas de desempleo, acceso a los servicios de salud, transporte, agua potable, etc., organizaciones sociales, culturales, políticas, religiosas y deportivas del barrio, líderes de la comunidad.

Este trabajo de campo hecho colectivamente, también es parte de la formación permanente del docente y prepara el camino para el relacionamiento e interacción con las organizaciones del barrio. Hoy parece que muchos se asombran porque “la realidad” entra a la escuela, cuando lo que debería suceder es que la escuela sea uno de los nudos (muy importante) de la red de organizaciones de toda la localidad.

Pensar la escuela como una de las organizaciones del barrio que desde su proyecto educativo forma parte de la lucha que en esa comunidad se da (o se debería dar) para acceder al conjunto de los derechos humanos económicos y sociales, ressignifica el trabajo y fortalece el vínculo escuela-estudiante-familias-comunidad.

Forma parte de este proceso de reautorización la acreditación de saberes, de modo que este proceso de formación permanente en servicio debe otorgar puntaje, el mismo para cada docente. Esto al mismo tiempo desalentará la compra

de “enlatados” con puntaje.

Los procesos de trabajo deben ser reconocidos en su integralidad y el trabajador de la educación debe recuperar el control sobre dicho proceso.

Las tecnoburocracias educativas de los 90, calaron muy hondo con sus prescripciones curriculares y didácticas y los sistemas de evaluación estandarizada de resultados, produciendo una alienación del trabajo de enseñar y restándole capacidad en la toma de decisiones a los trabajadores en relación a su propio trabajo. Recuperar esta capacidad de decisión forma parte de asumirse como autor y no solo como ejecutor. Es reautorizarse.

Otras temáticas inherentes al trabajo docente deben integrar la formación permanente: la prevención de la salud laboral y los accidentes de trabajo, el diseño de las evaluaciones de los aprendizajes, la elaboración de material didáctico, la socialización de experiencias hechas en el país y en otros países, ateneos, clínicas didácticas, etc.

Hay que avanzar gradualmente en la implementación de tiempos sabáticos hasta llegar al año a lo largo de la carrera, luego de los diez años de antigüedad para realizar estudios e investigaciones en instituciones educativas de todos los niveles y modalidades y universidades, bajo la supervisión de los Institutos de Formación Docente.

Todos estos temas deben ser objeto de negociación colectiva en paritarias.

Otros aspectos necesarios para mejorar las condiciones de trabajo

- Todos los niveles y modalidades deben contar con preceptores o auxiliares docentes.
- Establecer en paritarias la cantidad de estudiantes de cada curso por nivel y atendiendo a la especificidad de cada modalidad.
- Cantidad suficiente de auxiliares de limpieza y cocina, preceptores de comedor. (Hemos escuchado recientemente relatos de docentes correntinos que concurren más temprano a la escuela para limpiarla dada la falta de personal de limpieza.)
- Todos los niveles deben tener designados cargos de educación artística y educación física.

Acerca de la participación en el gobierno de la educación

Crear o fortalecer allí donde haya los canales institucionales de participación de docentes, padres y estudiantes a nivel escuela, localidad y nivel central puede aportar en el camino de revalorizar el sentido de la escuela, y sentirse parte de, implicarse, protagonizar.

Muy poco avanzó la LEN en este sentido. Crea Consejos Consultivos sin carácter vinculante. De ellos, el único que está funcionando y con una producción muy importante es el del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).

La implicación real de todos los actores del hecho educativo en el diseño curricular y evaluación institucional, ubica a los sujetos en el lugar del protagonista y no de simple objeto, agente o usuario.

En el nivel provincial debe incluirse en aquellas provincias que no lo tengan, la representación gremial de los trabajadores de la educación en los órganos de gobierno educativo, en los directorios de los institutos de previsión social y de obra médica.

Más difícil nos resulta pensar en formas participativas que incluyan a padres y estudiantes. Consejos consultivos de organizaciones y padres que acompañen a la dirección de las escuelas, delegados por curso, asambleas de aula; son todos instrumentos que si superan la formalidad pueden potenciar una vida institucional democrática y muy formativa en términos político-sociales.

La escuela como centro cultural y recreativo del barrio es una propuesta de integración social muy potente, si es que no se sostiene solo con trabajo voluntario y cuenta con recursos y algunos puestos de trabajo que permitan la continuidad y sistematicidad.

Hay algunos intentos espasmódicos de sostener experiencias de este tipo, casi siempre caen por falta de presupuesto, aislamiento, por no formar parte de un proyecto integral, etc.

Los desafíos

Es imperioso recrear desde un paradigma diferente el viejo pacto Estado-escuela-docente-familia, hoy caído, para superar esta situación de pérdida de sentido del quehacer cotidiano que claramente experimentan muchos estudiantes y muchos trabajadores de la educación.

Se puede ser cajero/a de supermercado, asumiendo ese trabajo solo como un empleo para ganarse la vida. No se puede ser educador sin asumir el trabajo como instrumento de transformación de la materia, las ideas y las relaciones.

Tener escuela secundaria obligatoria a partir de la LEN, implica un profundo cambio cultural que debe producirse tanto en profesores como en estudiantes, familias, autoridades educativas y medios de comunicación. Ahora la escuela secundaria debe ser para todos según la ley. No alcanza con que esté escrito en la ley, la sociedad toda debe asumir la idea que todo/a adolescente y joven tiene derecho a acceder y egresar de la escuela secundaria y que esto requiere además

de escuelas, equipamiento y profesores, una transformación del sentido común imperante que aún sostiene que “la secundaria no es para todos, hay chicos-pibes-changos-gurises, a los que no les da”. Tal vez lo más dañado y lo más difícil de recuperar, sea la alegría de enseñar y la convicción de que todos tienen derecho a la educación.

Es posible y necesario hacer que el pasaje de cada niño/a, adolescente y joven por la escuela sea una marca muy importante para ayudarlo a construir su proyecto de vida en un sentido transformador, para sí y para su colectivo social.

Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano I⁴¹

Hace ya más de 10 años que América Latina transita un proceso heterogéneo, desigual y combinado de ruptura con el neoliberalismo y de construcción de modelos políticos, económicos, sociales y culturales con mayores grados de soberanía, igualdad y justicia social.

Esta convergencia de fuerzas hizo posible la derrota del ALCA en 2005 en Mar del Plata, Argentina; la creación de la UNASUR que permitió acciones conjuntas de defensa de la democracia ante intentos golpistas en Bolivia y Ecuador; la fundación de la CELAC (Confederación de Estados de Latinoamérica y el Caribe) que constituirá un bloque para la defensa de los intereses de las naciones y los pueblos de nuestra América.

Es a partir de este contexto que la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) definió en Bogotá el 5, 6 y 7 de diciembre de 2011 avanzar hacia la constitución de un Movimiento Pedagógico Latinoamericano que sea el correlato de los procesos emancipatorios que estamos viviendo en muchos países de América Latina y fortalezca las luchas de resistencia que se dan en los países aún dominados por las políticas neoliberales.

Este movimiento debe nutrirse de las mejores tradiciones de los más trascendentes pedagogos de la región: Simón Rodríguez, Varela, Vergara, las hermanas Cossettini, Paulo Freire, Carlos Lanz, etc. Además debemos recuperar, sistematizar y socializar innumerables experiencias de escuelas públicas y de organizaciones sociales y sindicales que, desde los anarquistas hasta las comunidades eclesiales de base, desde el movimiento de campesinos y las escuelas fábrica hasta los movimientos de desocupados, han desarrollado durante décadas para proponer y poner en acto una educación liberadora.

No concebimos la educación solo como un motor del desarrollo; queremos poder ir más allá de los fines utilitaristas en los que se ha querido encorsetar los procesos educativos, concepciones que aún se encuentran presentes en las metas 2021 de la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) y que tributan a las

41. Artículo escrito por Stella Maldonado en la revista de AMSAFE, *Nuestra Idea*, 5(4), junio 2013, Santa Fe.

teorías del capital humano.

Desde luego, sin políticas de Estado que sostengan el derecho social a la educación el movimiento pedagógico será una iniciativa de alcances limitados temporal y territorialmente; pero, al mismo tiempo, generar desde abajo una propuesta y una demanda activa de una pedagogía emancipatoria producirá efectos direccionadores sobre las políticas públicas.

Ejes para pensar una Pedagogía Emancipatoria Latinoamericana:

- La integración regional, la historia y la cultura de nuestros pueblos, la geografía de nuestra América deben estar en la base de los diseños curriculares. El conocimiento acerca de los instrumentos políticos, económicos y sociales de integración, deben estar presentes en la currícula para fortalecer y darle densidad social a estos procesos.
- Una educación que esté basada en valores activos como la justicia social, la libertad, la solidaridad, la no violencia, la no discriminación, el respeto a la multiculturalidad, la democracia participativa, el trabajo cooperativo.
- Una escuela que se convierta en centro cívico y cultural del barrio y que sea nudo de la red de organizaciones del territorio en una acción conjunta por el pleno ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales.
- Una concepción del conocimiento que supere los moldes positivistas e incorpore la idea de la complejidad y la integralidad y los saberes populares, y pueda reconocer y apropiarse del conocimiento que produce el trabajo en general y el trabajo docente en particular.
- Trabajadores de la educación comprometidos con la construcción de una educación liberadora y una escuela pública popular y democrática, que tengan control sobre su proceso de trabajo y no sean menos ejecutores de diseños hechos por otros, sino sujetos de su práctica.
- Una organización del trabajo que incluya tiempos y espacios para el trabajo colectivo en la escuela y en el barrio.
- Un claro protagonismo de los sujetos de aprendizaje y sus familias, con instancias permanentes de participación a través de las más diversas formas organizativas y con posibilidad de incidencia en la toma de decisiones.
- Una escuela en la que desde las prácticas pedagógicas e institucionales se propicie la igualdad de género, ejercida concretamente en las relaciones laborales y de aprendizaje.
- Un particular énfasis en la lectura crítica de los medios gráficos y audiovisuales monopólicos para desarrollar la comprensión de su papel en los procesos de dominación global. Producir experiencias de comunicación gráfica y audiovisual desde las escuelas. Convertir las bibliotecas escolares en bibliotecas populares.

- Incorporar la preservación del medio ambiente como eje transversal curricular en todos los niveles y modalidades, en términos teórico-prácticos con experiencias territoriales concretas. Con un enfoque que vincule la necesidad de desarrollo autónomo de nuestras economías con el imperativo de cuidar los recursos no renovables y garantizar la sustentabilidad social y cultural, en el marco de la soberanía popular, nacional y regional.
- Promover la potencialidad de expresión en todos los lenguajes artísticos y el desarrollo de prácticas deportivas articuladas con el contexto social.

Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano II⁴²

Nuestra militancia político-sindical y nuestra militancia político-pedagógica son absolutamente inescindibles. No están separados los campos entre la militancia sindical en la que luchamos por nuestras reivindicaciones sectoriales, de la militancia política-pedagógica en la que luchamos por la defensa de la escuela pública, por el derecho social a la educación y para que nuestros chicos, chicas y jóvenes de todo el país aprendan lo que necesitan para transformar su vida y el mundo que nos rodea. Esto es para nosotros un compromiso de vida.

El último encuentro pedagógico que hicimos en CTERA fue hace 4 años, en 2008, ese encuentro tenía que ver con cómo hacíamos para empujar entre todos para que efectivamente la Ley de Educación Nacional (en la que tanto hemos peleado y participado en su construcción, y que apoyamos absolutamente) pudiera implementarse en todas las provincias. Ustedes recordaran que eran los tiempos de la alianza agro-oligárquica en contra de la Resolución 125 que justamente lo que hacía era ejercer la soberanía estatal para hacerse de una parte las inmensas rentas del sector para poder distribuirlas de diferentes maneras en nuestro pueblo. Por entonces, el presidente de la Sociedad Rural había dicho que iban a instalar carpas como la Carpa Blanca. Había tenido la desfachatez y la inmoralidad de referirse a una gesta histórica que respondía a los intereses populares como fue la Carpa Blanca, parangonándola con la defensa de los intereses de la oligarquía. Rápidamente reaccionamos con mucha indignación y escribimos una solicitada respondiendo rápidamente con claridad y contundencia a esa infamia.

Hoy estamos nuevamente reunidos los educadores y educadoras en un Encuentro Pedagógico, en momentos en que la fuerza de los grupos concentrados de capital intentan utilizar cualquier tipo de conflicto para llevar agua a su molino e intentar hacer ver que estamos viviendo en un país que se desbaranca, que no tiene autoridad, que no se sabe a dónde va a ir a parar.

42. Disertación de Stella Maldonado en la apertura del Primer Encuentro Nacional del MPL, Buenos Aires, Octubre de 2012.

Pero una vez más nos encontramos juntos, expresándonos unánimemente por la defensa de la democracia más allá de cualquier bandera partidaria. Nos costó mucho a los trabajadores la dictadura militar, sufrimos muchas pérdidas, de vidas, de derechos, pérdidas materiales de todo tipo. Sabemos muy bien lo que es la pelea por la recuperación de la democracia, por eso hoy queremos ratificar fuertemente este compromiso por la vida democrática en nuestro país y por la profundización de esta democracia que no tiene otro camino más que continuar luchando por la justicia social, por la libertad, por la soberanía, por la distribución de la riqueza, y estamos absolutamente convencidos que lo vamos a seguir haciendo.

Los debates que hoy nos damos tienen que ver precisamente con cómo hacemos como organizaciones sindicales de los trabajadores de la educación de todo el país para aportar nuestro granito de arena en este inédito y extraordinario proceso de transformación que está viviendo Nuestra América, para que desde la educación podamos ir acompañando este momento histórico.

Por un lado, debatir en el sentido de qué tenemos que enseñar en las escuelas. Esto se ha analizado mucho en los encuentros de las distintas provincias, pero no solo en el sentido de ampliar nuestras miradas, poniendo un énfasis muy fuerte en lo latinoamericano, la historia, la geografía, la geopolítica, las instituciones, la integración regional, las luchas de nuestros pueblos originarios. Sino también una fuerte impronta en el sentido de que nuestros estudiantes y nosotros mismos como trabajadores y trabajadoras de la educación, podamos tener claridad a la hora de tener una mirada crítica y una lectura profunda de los mensajes de los medios monopólicos de comunicación de masas; esos que intentan imponer el pensamiento hegemónico a través de miles de técnicas y artificios ocultando la realidad y pretendiendo crear una realidad paralela. Nuestros estudiantes tienen que estar en condiciones de poder leer esto, nosotros tenemos que estar en condiciones de poder enseñar esto, y al mismo tiempo tenemos que estar en condiciones de producir mensajes comunicacionales claros en un sentido popular y democrático.

También necesitamos que la forma que adquiera el trabajo en la escuela favorezca lo colectivo. Sabemos que la década de los 90 instaló en la educación el individualismo y el sálvese quien pueda. Las transformaciones de las políticas que hemos empezado a vivir desde el 2003 en adelante y que sostenemos con mucha fuerza y compromiso, tienen que convertir a nuestras escuelas en un ámbito de trabajo colaborativo con protagonismo de los sujetos, de los estudiantes y de las trabajadoras y trabajadores tanto docentes como no docentes. Una escuela abierta hacia el afuera que no se repliegue jamás sobre sí misma, que nunca más sea una isla; una escuela que sea nudo de una red con las otras organizaciones del contexto social para seguir peleando juntos por la justicia social, la ampliación de derechos y la distribución de la riqueza, porque no es verdad que se puede enseñar bien si hay muchos derechos que son cercenados y vulnerados.

Tenemos que pensar que cada día, cuando entramos a las escuelas con el colectivo de nuestros compañeros y compañeras, tenemos un desafío hacia el futuro, tiene que ver con este presente de los pibes que nos miran todos los días expectantes, que vinieron con sus historias, con sus problemas, con sus saberes previos, con sus culturas. Nuestra mirada tiene que ser desde este presente traccionado por ese futuro. Pensando que hay un futuro mejor para ellos y que somos parte de esa construcción. Si no pensamos que hay un futuro para ellos no podemos enseñar y si alguien piensa que no hay un futuro mejor para ellos que no sea maestra, que no sea maestro, que no sea profesora, que no sea profesor.

Por supuesto que no nos vamos a olvidar de ninguna de nuestras reivindicaciones sectoriales, que en nuestro caso nunca son exclusivamente sectoriales, la lucha salarial es también una lucha educativa porque el salario es una variable pedagógica. Si un docente tiene que trabajar en muchos puestos de trabajo no puede enseñar bien, es imposible que enseñe bien. Entonces, ahí tenemos que seguir trabajando por más y mejores escuelas, por mejores condiciones de trabajo, por todos los puestos que necesitamos para hacer bien nuestro trabajo, por tener tiempos para ejercer el trabajo colectivo. No alcanza el trabajo de aula, el trabajo individual, es necesario tener puestos de trabajo complejizados para hacer todas estas tareas y no solos, con otros y con otras organizaciones. Por eso, en este encuentro del Movimiento Pedagógico Latinoamericano nos proponemos ampliar la mirada y convocamos a compañeras y compañeros de otros movimientos sociales para que nos acompañen y nos hablen de sus experiencias educativas populares. En un momento en el que el Estado se había retirado de su responsabilidad, como fue en los años 90, muchas organizaciones populares empezaron a realizar experiencias de educación que en algunos casos han producido resultados extraordinarios, y nuestra pretensión es articular la escuela pública con esos movimientos sociales.

Estas ideas nos acompañan desde el nacimiento mismo de la CTERA.

La idea de Evaluación y el rechazo a las pruebas PISA⁴³

La CTERA viene trabajando hace ya muchos años sobre el tema de evaluación en general y en particular sobre las distintas pruebas estandarizadas incluyendo las PISA, por supuesto, e incluso hicimos una investigación ya hace unos cuantos años con una experiencia de investigación de evaluación participativa en distintas escuelas en provincia de Buenos Aires, en Entre Ríos, en San Juan. De las cuales pudimos sacar conclusiones respecto de cuáles sería nuestra propuesta de una evaluación que sea efectiva en orden a mejorar la educación, a mejorar las prácticas pedagógicas, las prácticas didácticas y las prácticas institucionales.

Siempre hemos cuestionado las pruebas estandarizadas porque creemos que no

43. Participación de Stella Maldonado en el programa Caminos de tiza, en la TV Pública, "Evaluación y Calidad", emitido en abril de 2013.

son capaces de detectar justamente los problemas que tienen, los obstáculos que tiene la mejora de los aprendizajes de los chicos, porque no pueden medir procesos, porque no pueden medir contextos, porque no son integrales, porque solo miden resultados de algunas áreas. En el caso particular de las pruebas PISA, además, creemos nosotros que tienen una connotación particular por provenir de una organización como es la OCDE (la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico) que es una organización económica de los países centrales que la integran, los 34 países más desarrollados del mundo a los cuales van incorporando algunos otros que les interesa políticamente que estén, como es el caso de Chile en América Latina y, donde claramente, cuando uno lee los documentos de Educación de la OCDE puede detectar que lo que están tratando de medir esas pruebas es la capacidad de adaptación de los jóvenes, –porque toman chicos de 15 años con independencia del nivel educativo en el que estén–, para la flexibilización laboral. En tal sentido, nos parece que por más que esto se recubre de mucho discurso de igualdad y equidad en relación al acceso a la educación, el propósito manifiesto por la propia OCDE en su documentos es lograr sistemas educativos que mejoren las condiciones de empleabilidad de las futuras generaciones para las necesidades de las empresas, no para las necesidades y derechos de los propios jóvenes, las necesidades de soberanía de las naciones o de la construcción de ciudadanía, y es por eso fundamentalmente que las cuestionamos.

Nosotros saludamos esta iniciativa que ha tenido el conjunto de los Ministros de Educación del Mercosur, que es algo que se viene trabajando desde hace ya un par de años. Hubo una reunión en Brasilia el año pasado en donde se tomó una definición muy importante que es la creación de un Instituto de Evaluación del Mercosur, para construir parámetros que tengan que ver con nuestras realidades y poder justamente definir diagnósticamente cuáles son los obstáculos que estamos teniendo para avanzar en mejorar la calidad de los aprendizajes de nuestros estudiantes y de esa manera poder definir políticas de superación.

Este encuentro que se ha hecho en Buenos Aires, es una consecuencia de las decisiones que se tomaron en Brasilia. Creemos que ha sido un encuentro importante, pero en el que, de todos modos, se avanzó poco institucionalmente en relación a esta definición de la construcción del Instituto de Evaluación, y en realidad lo que se ha planteado es mantener las pruebas PISA, de todos modos, no todos los países de la región están en PISA, ni Bolivia, ni Venezuela están en las pruebas PISA ni van a estar y lo definen también política e ideológicamente, pero sí van a continuar Brasil, Uruguay, Argentina y Chile.

Nosotros creemos que eso, si bien no puede definirse de un día para otro, hay que iniciar un proceso que nos permita contar con sistemas de evaluación propia para en algún momento desechar totalmente la participación en las pruebas PISA por las razones que yo explicaba anteriormente. De todas maneras es interesante y creemos que va a ser un motivo de construcción de propuestas alter-

nativas, que estemos pensando en cuáles serían las propuestas que nos permitan avanzar en procesos evaluativos, que realmente den cuenta de la situación de lo que están siendo las transformaciones de los procesos educativos en los países de la región que, en su mayoría, han emprendido nuevas leyes, nuevas normativas, nuevas regulaciones laborales, incluso cambios curriculares y que es muy importante que tengamos instrumentos propios que nos permitan detectar los avances y los obstáculos.

¿Evaluación de la calidad o calidad de la evaluación?⁴⁴

Se ha instalado un debate acerca de la evaluación educativa, en el cual la derecha política, económica e ideológica de nuestro país, a través de sus brazos mediáticos intenta demostrar, que a pesar de que se ha invertido más en educación –no pueden evitar reconocerlo– la educación está “cada vez peor”. Consecuentemente infieren que el problema no era el financiamiento. Es decir en lugar de invertir más lo que hay que hacer es tomar medidas para que los docentes enseñen más ya que se culpabiliza individualmente a los trabajadores por el funcionamiento del sistema educativo.

Vuelven las recetas noventistas, salarios atados a resultados de pruebas estandarizadas de estudiantes y docentes, presentismo, evaluaciones punitivas. El ranking de las pruebas PISA como la verdad absoluta. Los acontecimientos producidos por estudiantes y trabajadores de la educación en Chile, saliendo a la calle para reclamar por la escuela pública, el financiamiento estatal y contra la desigualdad educativa nos exime de mayores comentarios. La supuesta excelencia de la educación chilena tan publicitada por la derecha ha quedado desnuda. La escuela pública en Chile es una especie en extinción.

CTERA no pone en discusión si hay que evaluar o no; lo que discute nuestra organización es desde qué concepto de calidad producir la evaluación y qué, cuándo, cómo, por qué, para qué y con quiénes evaluar.

El Concepto de calidad fue colonizado por las políticas neoliberales de los 90 y asimilado a eficacia y eficiencia, vinculadas a resultados medibles en forma cualitativa de manera estandarizada y desvinculada de contextos y procesos.

No debemos rechazar el término calidad sino resignificarlo, ya que para cualquier ciudadano/a algo de calidad significa que es bueno, que es útil, que es duradero. Hablar de una educación de calidad implica pensar en un complejo proceso integral que está destinado a ampliar al máximo las capacidades de cada sujeto para las prácticas sociales: científicas, artísticas, políticas, deportivas, emocionales, comunicacionales, etc. (Conell). En ese complejo proceso integral

44. Evaluación del sistema educativo, debates en torno a la calidad, artículo escrito por Stella Maldonado para la revista Canto Maestro, (18), CTERA, 2011.

intervienen una gran cantidad de variables, algunas cuantitativas, otras cualitativas.

Evaluar mediante qué procesos y en qué contextos –como variables intervinientes– se desarrolla el hecho educativo, tiene la misma importancia que saber qué cantidad de alumnos reprueban Lengua y Matemáticas en 3er. año de la escuela secundaria.

En todo caso, seguramente muchas de las causales de esas cifras de desaprobación serán aportadas por los análisis cualitativos de los procesos y los contextos en los que se llevan –o no– a cabo los aprendizajes. Reafirmamos que todo proceso debe ser evaluado y esto implica poner en relación objetivos propuestos con medios dispuestos.

La evaluación debe ser permanente, sistemática, formativa, no punitiva, participativa e integral. Es imprescindible avanzar hacia una evaluación integral de los sistemas educativos en nuestro país, ya que en los últimos años se han puesto en marcha algunas transformaciones importantes, y se necesita conocer cuál es su impacto a nivel escuela y a nivel aula.

Vayan algunos ejemplos: la escuela técnica agonizaba y ha recuperado a través del financiamiento de la ET, su especificidad, incrementando matrícula, mejorando su equipamiento con tecnología de punta, etc. Este año egresarán los primeros técnicos de esta escuela recuperada.

Este año y el año que viene egresarán los primeros profesores de los niveles primario e inicial que se forman en carreras de cuatro años de duración.

En estos casos se requiere una evaluación cuanti-cualitativa, participativa, para poder producir las adecuaciones que sean necesarias al cumplimiento de los objetivos propuestos.

Se trata de evaluar además en todos los niveles la implementación y el impacto de las políticas educativas, incluyendo los aspectos netamente administrativos: eficacia en la designación de suplentes, en el contralor de las inasistencias, celeridad en la solución los problemas de infraestructura, cumplimiento de las normas de seguridad e higiene en los establecimientos de trabajo, etc.

Los procesos de evaluación deben ser participativos, los trabajadores de la educación a través de sus organizaciones deben ser parte del diseño, la implementación, el análisis y las propuestas de transformación que surjan de todo el dispositivo evaluatorio.

Cada escuela, todos los años, debe producir una evaluación formativa participativa, basada en la reflexión sobre sus prácticas institucionales y pedagógico di-

dácticas. Esto es vital para lograr el involucramiento de todo el colectivo docente en el análisis de lo que la escuela hace, deja de hacer, querría hacer pero encuentra obstáculos para llevarlo a cabo, cuáles son esos obstáculos y qué propuestas de profundización de las buenas prácticas o modificación de aquellas que han fracasado se pueden concretar colectivamente.

Deben hacer además un espacio para escuchar la palabra de los estudiantes y las familias que seguramente tendrán mucho para aportar en relación a las prácticas institucionales que también inciden en los aprendizajes, la participación de padres y estudiantes además es una herramienta de construcción de ciudadanía.

Las organizaciones sindicales de los trabajadores de la educación nucleadas en la CTERA estamos ante el inmenso desafío de recuperar lo que hemos producido en términos de incidencia en las políticas públicas educativas y al mismo tiempo continuar construyendo colectivamente las propuestas que nos conduzcan hacia la realización de un proyecto educativo popular, democrático, emancipatorio en el marco de la integración regional latinoamericana.

Argentina debe salir de las pruebas PISA. Es preciso construir indicadores propios que den cuenta de nuestras realidades

Por qué rechazamos las pruebas PISA:

- Porque solo miden resultados de las áreas instrumentales sin vincular los procesos y contextos.
- Se administran a estudiantes de 15 años, en cualquier nivel educativo en el que se encuentren (secundario, primario, formación profesional).
- Comparan a estudiantes que están en sistemas educativos absolutamente incomparables: sistemas con escolarización en jornada completa y profesores con dedicación exclusiva, con otros con 4 horas diarias de clase, docentes taxis que trabajan en 5 o más escuelas.
- Sus indicadores son construidos por la OCDE (Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico) organización económica de los países centrales, financiada por los grupos concentrados de capital que tiene entre sus objetivos principales “impulsar el libre comercio”.
- La publicación de los rankings de acuerdo a los resultados, genera una herramienta de discriminación hacia docentes y estudiantes.



Escuela Popular de género “Stella Maldonado”

El día 28 de mayo de 2021 la CTERA realizó el acto de apertura de la Escuela Popular “Stella Maldonado”. Se trata de una propuesta de formación pedagógica con el objetivo de propiciar experiencias colectivas de deconstrucción y construcción desde una mirada feminista y popular, donde se desarrollan distintas iniciativas de formación integral en materia de género y diversidad para impulsar herramientas que permitan un involucramiento activo en la desnaturalización de la violencia contra las mujeres y disidencias.

El día de la presentación de la propuesta se expresaron los siguientes reconocimientos hacia Stella Maldonado:

Hace mucho tiempo que estamos soñando con esta Escuela Popular de Género. Y cuando empezamos a debatir con las compañeras de las Secretarías de Género de la CTERA de todo el país, inmediatamente apareció el nombre de Stella Maldonado, porque para nosotrxs es un homenaje y un programa de lucha. Stella fue una de las compañeras que con más ahínco, esfuerzo y perseverancia profundizó estos debates en nuestra querida CTERA y con otras Organizaciones (...) Stella ayudó a abrir debates que tuvieron que ver con que la CTERA formara parte de la primera campaña por el Aborto legal, seguro y gratuito en la Argentina, en ese momento impulsada por muy pocas Organizaciones Sindicales. Ahí estaba la CTERA y ahí estaba Stella.

Sonia Alesso

Stella fue una de las compañeras que nos hizo —voy a hablar como hombre— empezar a aprender. Muchas veces, con esa forma dulce que tenía de hablar, pero también con esa firmeza, que no dejaba pasar una, ni un chiste, ni una mirada, ni una alusión, ni una palabra mal utilizada, y fue un largo y duro aprendizaje. Reconozco que fui un alumno difícil, pero también que tuve una excelente Maestra. Y Stella fue una Maestra también para muchas compañeras, porque esa mirada patriarcal forma parte de la ideología dominante, y la ideología dominante no la llevábamos solamente los hombres en la cabeza, también la llevaban, en ese momento, la mayoría de las compañeras. Era difícil desprenderse de eso, era una ideología que ocupaba casi todo el espacio.

Hugo Yasky

Para Stella eran centrales los Derechos Humanos, la defensa de las infancias, la lucha por la Educación, por la transformación social y la perspectiva de género, las luchas de las mujeres. Muchxs de nosotrxs somos mejores personas después de haber militado al lado de Stella, de haberla tenido como una referente indiscutida (...) uno de los mejores homenajes que se le pueden hacer a Stella es constituir esta Escuela Popular de Género, y además que sea en articulación con un gobierno popular. (...) Vamos construyendo una organización que tiene que ver con cuestionar y deconstruir determinados parámetros que nos han impuesto, y transformar la realidad. Y hemos aportado también al enorme movimiento de mujeres que es un orgullo en el mundo. Stella Maldonado, ¡presente, ahora y siempre!

Roberto Baradel

El legado de Stella Maldonado

Pablo Imen

El 12 de octubre se produjo una gigantesca revancha nuestroamericana: el pueblo boliviano votó masivamente por un presente y un futuro de justicia, igualdad y emancipación. Que haya sido a 522 años de la llegada de los conquistadores al continente da cuenta de la longitud de las batallas históricas donde se juegan cosas importantes. Y de los simbolismos que la lucha anticolonialista, antiimperialista y socialista presagia entre vientos de cambio, sin que, por ello, el éxito esté asegurado de antemano. Stella Maldonado era una explícita admiradora del proceso político y cultural que atraviesa Bolivia y lo consideraba una verdadera vanguardia civilizatoria –y, en un sentido amplio, pedagógica– de la gran transformación en que están empeñados nuestros pueblos. Escribo estas líneas el 13 de octubre, jornada que comenzó para mí con la serena exaltación o la entusiasta esperanza del triunfo de Evo Morales.

Pero esa alegría se mutó en un telón de profunda tristeza en horas del mediodía. En ese momento recibí un mensaje comunicándome que Stella Maldonado, la entrañable secretaria general de CTERA, incansable luchadora por la educación pública, popular y emancipadora, tozuda constructora del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, nos había dejado tras duras semanas de una lucha que no eligió, pero que libró con la misma actitud y los mismos gestos que caracterizaron su vida pública y privada. Con la misma dignidad con la que vivió, partió Stella, en un silencio tan estruendoso como conmovedor.

Se arremolinaron en mi cabeza recuerdos, sentimientos, pensamientos entreverados y necesité ir aclarando el dolor de la pérdida, la sensación de que la pérdida de Stella, tan lúcida, tan combativa, tan consecuente era un verdadero acto de injusticia vital.

Nos vimos por última vez en el VI Congreso Popular por la Educación Pública de la Asociación de Maestros y Profesores, en agosto de este año. Recuerdo su aguda intervención en un panel en el que proclamaba el nuevo tiempo latinoamericano, las ingentes tareas de construir una educación emancipadora, el papel irrenunciable de un sindicalismo de liberación, capaz de transformarse para contribuir a transformar. Conservo en mi retina, sin esfuerzo, su erguida postura, la mirada al frente, denunciando las pervivencias mercantilistas y tecnocráticas

en el campo de la educación y la voluntad colectiva de desafiar la lógica de las pruebas estandarizadas para construir otro modelo de enseñar y aprender. No se trataba solo de cuestionar el viejo orden pedagógico, sino de crear uno nuevo, en el cual los trabajadores de la educación tenían mucho que decir, mucho que hacer, mucho que sentir. No era esta tarea, sin embargo, atribución de los maestros solamente, sino que se trataba de una tarea colectiva, popular. Eran, sí, los maestros, pero rodeados de sus comunidades, y fértilmente imbricados en el proceso histórico de liberación que viene desplegando nuestro continente.

El recuerdo de Stella me llevó a otras reuniones, intercambios, construcciones, acuerdos y desacuerdos. El desarrollo de las Expediciones Pedagógicas –verdaderas cancillerías de maestros y pueblos donde nos conocíamos con otros hermanos y hermanas que educaban y se educaban en la Venezuela bolivariana–; la producción y difusión compartida del documental de Carlos Fuentealba; las iniciativas conjuntas de educación y cooperativismo; los ámbitos compartidos con la Red de Estudios sobre Trabajo Docente (Red ESTRADO) arrimando de manera inédita y muy rica el diálogo de las organizaciones de trabajadores de la educación (que producen teoría) y de los docentes e investigadores de las universidades (que son trabajadores).

Stella afrontó tempranamente la pérdida de su compañero, pero no debido a una enfermedad ni a un accidente, sino a la acción del Estado terrorista, y sostuvo con tesón –en lo personal y como dirigente– una ineludible lucha por memoria, verdad y justicia. Desde ese dolor profundo, esa ausencia marcada por el secuestro y el asesinato perpetrado por un Estado criminal, Stella fue una forjadora de sueños, de esperanzas y también de construcciones bien concretas.

Stella ha dejado una huella imborrable en la historia de un sindicalismo profundamente democrático, clasista, liberador, crítico y lúcido. Pero rebasó con creces el terreno gremial, que tiene sus reglas, su dinámica, sus urgencias.

Puede afirmarse que se plantó en la esfera de la batalla pedagógica y política.

En lo pedagógico, su expresión organizativa más potente se manifestó en la creación e impulso del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, proceso de creación colectiva de una educación que se niega a reproducir los supuestos, objetivos y mecanismos de la evaluación estandarizada. Se negó a convalidar el trabajo docente como administración obediente de paquetes pedagógicos exógenos y enajenantes. Se negó a pensar a los estudiantes como meros papagayos repetidores de contenidos descontextualizados y culturalmente irrelevantes. Bregó por la invención de una pedagogía que forme hombres y mujeres libres capaces de construir un proyecto colectivo de justicia e igualdad.

En lo político, porque desde el movimiento social se involucró con las batallas que libra nuestro país y la región en su conjunto para sacudirnos siglos de colo-

nialismo y comenzar a ser, de una vez por todas, nosotros mismos. En todas estas batallas –sindical, social, cultural, política, pedagógica–, Stella ha dejado mil flores floreciendo y por eso decimos que –como se estila formular en Venezuela– ella será sembrada mañana.

El mejor homenaje que podemos hacer, sin dejar de llorar su ausencia, es continuar su brega y sus construcciones. Recuperar su legado, hacerlo vivir en nuestro sentipensar, en nuestro hacer, en nuestro decir. En palabras de Eduardo Galeano: “Crear y luchar son nuestra manera de decir a los compañeros caídos: tú no moriste contigo”. La memoria de tu lucha alumbrará las pedagogías que apuntalarán la segunda y definitiva independencia de Nuestra América. ¡Hasta la victoria siempre, compañera Stella!

Stella

Victorio Paulón

*“Difícil escribir sobre la muerte,
no hay belleza que pueda maquillarla
no hay palabras alegres de la vida
que puedan ocultarla.
Tu partida fatal fue justo un lunes
con todo lo que ese día trae.
Nos quedamos exangües tiritando
de ese frío dolor en que se cae.
De que vale ocultarlo si el desgarró
está expuesto brutal en cada cara
la lágrima total nos humedece
aunque pasen los días y las semanas.
Fue tu vida total de punta a punta
una muestra cabal de militante.
Fuiste Stella maestra, obrera y madre,
dirigente ejemplar en cada instante.
Nos impone la vida un homenaje
nos exige la historia recordarte
nos rendimos al fin en este día
a olvidar ese dolor y celebrarte.*

*Junto a Vilte, Requena y Arancibia.
Pasando por Alfredo y otros cientos
cuyos nombres decimos cada marzo
y gritamos por justicia a cuatro vientos.
Eslabón de esa cadena imprescindible
sin la cual cada lucha es la primera
esencia de memoria colectiva
que es la conciencia de la clase obrera.
Mujer constructora desde abajo
de hablar pausado y de pensar profundo.
Rebelde hasta el final sin medias tintas
resistiendo en el aula y en el mundo.
Aquí estamos nosotros los testigos
los que vieron de tu vida todo,
los que medimos las horas y los días
entregados plenamente al otro.
Yo se que algún día volveremos
a encontrarnos sin saber el modo
que podremos decirte que tus sueños
son de verdad y finalmente para todos”.*

Fuentes

INFOD. (19 de octubre de 2020). *Educadores y educadoras que hicieron escuela*, Episodio 5: Stella Maldonado. [Archivo de Video]. Youtube.

Maldonado, S. (12 de noviembre de 2014). Educación en democracia. Laboratorio de Medios Audiovisuales. UNIPE [Archivo de Video]. Youtube.

Maldonado, S. (16 de junio de 2006). El poder de nuestra fuerza organizada. Conferencia de Stella Maldonado en la Jornada Pedagógica Regional “20 años de lucha, pasión y proyectos”, La Plata. Transcrita en artículo de la revista *La educación en nuestras manos* (76), junio. SUTEBA.

Maldonado, S. (2 de julio de 2014). Escuela, conflictividad y violencia como cuestión social. Jornada Pedagógica Nacional organizada por CTERA y la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Maldonado, S. (2003). Educación ¿Derecho social o mercancía? Fragmentos del artículo en la revista *Apuntes*, 4(25), mayo. UTE.

Maldonado, S. (2004). Sociedad, Violencia y Escuela. En H. Zemelman, I. Rauber y J. Tamarit, J. La Escuela como territorio de intervención política, 1ª ed. Buenos Aires: Ediciones CTERA.

Maldonado, S. (2006). La escuela transforma la memoria en historia. Revista *La Educación en nuestras manos*, A 30 años del golpe (75), 14-15. SUTEBA.

Maldonado, S. (2008). La Paritaria Federal Docente: Un salto cualitativo para la lucha de la CTERA. *Revista La educación en nuestras manos*, (79), junio. SUTEBA.

Maldonado, S. (2009). ¿Qué produce el Trabajo Docente? *Revista de AMSAFE, Nuestra Idea* (1), junio.

Maldonado, S. (2009). Sindicalismo Docente en la Argentina. Congreso Pedagógico de AMSAFE. *Revista Nuestra Idea*, (2), Marzo 2010. AMSAFE.

Maldonado, S. (2010). El papel de la educación y los maestros/as en la constitución del Estado Nacional. En Osvaldo Bayer (coord.), *Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios*, 1ª ed. Buenos Aires: Ediciones El Tugurio.

Maldonado, S. (2010). Prólogo en Eduardo Rosenzvaig, (ed.), *La oruga sobre el pizarrón*, 3ª ed. Buenos Aires: Cartago Ediciones.

Maldonado, S. (2011). ¿Evaluación de la calidad o calidad de la evaluación? *Revista Canto Maestro, Evaluación del Sistema Educativo, debates en torno a la calidad*, (18). CTERA.

Maldonado, S. (2011). El Trabajo Docente y su sentido político. Síntesis de intervenciones realizadas en varios paneles por la conmemoración de los 25 años de SUTEBA.

Maldonado, S. (2011). Recrear la autoridad pedagógica. En “Autorizados a enseñar” *Diálogos y relatos acerca de la autoridad de los docentes*. Serie Formación y Trabajo Docente. Buenos Aires: Ediciones CTERA.

Maldonado, S. (2012). Unidad Pedagógica y trayectorias escolares. Encuentro de Directores de Educación Primaria organizado por la Dirección Nacional de Primaria del Ministerio Nacional de Educación. Año 2012. [Archivo de Video] Mediateca CTERA.

Maldonado, S. (2013). 11 de septiembre de 2013, 40 años de la Creación de la CTERA. *Revista Canto Maestro. A 40 años de la fundación de CTERA*, (22). CTERA.

Maldonado, S. (2013). 30 años ininterrumpidos sin dictaduras militares. *Revista Canto Maestro, 30 años de democracia*, (23). CTERA.

Maldonado, S. (2013). Educar para el Nunca Más. Yo fui a los juicios con mi Profe. Buenos Aires: Ediciones CTERA.

Maldonado, S. (2013). Epílogo en S. A. Vázquez (coord.), *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas curriculares*. Buenos Aires: La Crujía-Editorial Stella-Ediciones CTERA.

Maldonado, S. (2013). Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano I. *Revista Nuestra Idea*, 5(4), AMSAFE.

Maldonado, S. (2013). Las trayectorias educativas. Encuentro Nacional sobre trayectorias educativas, realizado en CTERA.

Maldonado, S. (2013). Prólogo a la 2ª edición, *De Apóstoles a Trabajadores*. Buenos Aires: Ediciones CTERA.

Maldonado, S. (4 de octubre de 2012). Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano II. Primer Encuentro Nacional del MPL, Buenos Aires. [Archivo de Video] Mediateca CTERA.

Maldonado, S. (6 de abril de 2013). La idea de Evaluación y el rechazo a las pruebas PISA. Programa Caminos de tiza, en la TV Pública, "Evaluación y Calidad", Buenos Aires. [Archivo de Video] Mediateca CTERA.

Maldonado, S. (octubre del 2008). "Otra Escuela Secundaria es necesaria y posible". Documento para el análisis.

Maldonado, S. (septiembre del 2007). Financiamiento: una lucha histórica. *Revista La educación en nuestras manos*, (78). SUTEBA.

Maldonado, S. (2013). Las agendas de las Organizaciones Sindicales y las regulaciones del Trabajo Docente. En Margarita Poggi (coord.) y Gary Anderson et al., *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. IPE-Unesco.

Maldonado, S. Ley de Financiamiento Educativo. "Debates sobre la Ley de Financiamiento Educativo", llevados a cabo en el marco de la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, en los años 2010 y 2014. CTERA.

Maldonado, S. y Yasky, H. (28 de octubre 2004). Proteger lo que crece. *Revista de la Unión de Trabajadores de la Educación*, 5(33). UTE.

SUTEBA. (2012). *Complicidad Civil del Genocidio y Juicios de Lesa Humanidad* [Documental]. Secretarías de Comunicación y de Derechos Humanos del SUTEBA.

Esta publicación se terminó de imprimir en Abril de 2023



En el año del cincuentenario de la creación de la CTERA, compartimos esta obra sobre "El legado de Stella Maldonado", donde van a encontrar distintas expresiones que encontramos de Stella, en sus intervenciones, disertaciones y participaciones en actos, marchas y paneles donde ofrecía esa palabra justa, esclarecedora o de vanguardia que marcaba el camino desde dónde dar las disputas de sentido. Presentamos también algunos de sus principales aportes, hallados en publicaciones, con su análisis pedagógico que articulaba las condiciones simbólicas y objetivas del trabajo docente con la realidad cotidiana de las escuelas, así como sus ideas que fueron reflejadas en valiosos documentos que hoy forman parte de los marcos normativos que hemos conquistado desde la organización con la construcción de una correlación de fuerzas, favorable a la defensa de los derechos de las y los trabajadores y de la educación pública.

En *Stella Maldonado. El legado de una maestra militante*, van a encontrar una sistematización de su ideario y de su pensamiento político-pedagógico organizado en cinco ejes, que de acuerdo a nuestra perspectiva, dan cuenta de las principales dimensiones de la realidad sobre las que Stella ha hecho foco de análisis, reflexión e intervención, a lo largo de toda su vida de militancia y compromiso con la clase trabajadora y con el derecho a la educación pública.

