

Conflicto social y protesta docente en América Latina

Estudio de caso:
El conflicto docente en Argentina (1997 - 2003)

• Daniel Suárez •

Apoyado por:



OREALC / UNESCO
Oficina Regional de Educación para
América Latina y el Caribe

Conflicto social y protesta docente en América Latina

Estudio de caso:
El conflicto docente en Argentina (1997 - 2003)

Coordinación General

Daniel Suárez

Asistente de Coordinación

Florencia Stubrin

Colaboradoras

Alejandra Martinetto

Fernanda Florez

Laura Man

Paola Ferrari

Paula Dávila

El presente trabajo fue desarrollado en el marco de la investigación: "Estudio de los conflictos en los sistemas educativos de la región: agendas, actores, evolución, manejo y desenlaces", realizada por el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED) del Laboratorio de Políticas Públicas (LPP Río de Janeiro - Buenos Aires), y promovida por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO, Santiago de Chile).

Serie:

Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas - Buenos Aires, Nº 4

Primera Edición: "Conflicto social y protesta docente en América Latina. Estudio de caso: El conflicto docente en Argentina (1997 - 2003)"
(Buenos Aires, Junio de 2005)

Autor: Daniel Suárez

Coordinación editorial: Catalina Bruno / Florencia Stubrin

Diseño de publicación: Juan Sebastián Higa

ISBN: 987-22071-1-9

© Laboratorio de Políticas Públicas

Esta investigación contó con el apoyo de la OREALC / UNESCO (Santiago de Chile).

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723.

No se permite la reproducción total o parcial del presente documento, ni su almacenamiento en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia y otros métodos, sin el permiso previo del editor.

El presente documento también se encuentra disponible en internet para su acceso libre y gratuito:
www.lpp-buenosaires.net

Realizamos intercambio bibliográfico con otras instituciones. A tal efecto, entrar en contacto con Catalina Bruno: catalina@lpp-buenosaires.net

El LPP forma parte del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO):
www.clacso.edu.ar - www.clacso.org

Laboratorio de Políticas Públicas Buenos Aires

French 2673 (1425)
Buenos Aires - Argentina
Teléfonos / Fax: (54 - 11) 4805-5042 / 9737
info@lpp-buenosaires.net
www.lpp-buenosaires.net

Conflicto social y protesta docente en América Latina: estudio de caso: el conflicto docente en Argentina 1993 2003 / coordinado por Daniel Suárez –
1a ed. - Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2005.
Internet. (Ensayos e investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas)

ISBN 987-22071-1-9

1. Conflictos Sociales. 2. Protestas Docentes-América Latina.
I. Suárez, Daniel, coord. II. Título
CDD 303.61

ÍNDICE

| | |
|---|------------|
| PRESENTACIÓN | 6 |
| <i>El conflicto social y educativo en América Latina</i> | <i>6</i> |
| <i>La centralidad del conflicto docente en Argentina: algunos datos.....</i> | <i>12</i> |
| <i>El conflicto docente en Argentina: un caso de estudio</i> | <i>17</i> |
| | |
| LA NACIONALIZACIÓN DEL CONFLICTO DOCENTE EN ARGENTINA: CTERA, | |
| LA CARPA BLANCA Y EL AYUNO DOCENTE (1997 a 1999) | 23 |
| <i>Caracterización general del conflicto docente en Argentina (1997 a 1999).....</i> | <i>23</i> |
| <i>Contextualización sintética del conflicto docente en Argentina (1997 a 1999)</i> | <i>36</i> |
| <i>Breve relato del conflicto: la instalación de la Carpa Blanca y la nacionalización de la</i> | |
| <i>protesta de los docentes</i> | <i>49</i> |
| | |
| LA (RE)PROVINCIALIZACIÓN DEL CONFLICTO DOCENTE EN ARGENTINA | |
| (2000-2003)..... | 88 |
| <i>Contextualización sintética del conflicto docente en Argentina (2000 a 2003)</i> | <i>88</i> |
| <i>Caracterización general del conflicto docente en Argentina (2000 a 2003).....</i> | <i>93</i> |
| <i>Breves relatos de los conflictos docentes en las provincias</i> | <i>102</i> |
| <i>El conflicto docente en la provincia de Buenos Aires.....</i> | <i>106</i> |
| <i>El conflicto docente en la provincia de Entre Ríos</i> | <i>130</i> |
| <i>El conflicto docente en la Provincia del Neuquén</i> | <i>147</i> |
| | |
| CONCLUSIONES..... | 171 |
| | |
| BIBLIOGRAFÍA Y MATERIALES DOCUMENTALES | 175 |

PRESENTACIÓN

El conflicto social y educativo en América Latina

Durante los últimos veinte años, los países de América Latina han asistido a una ampliación, diversificación e intensificación de la conflictividad social y política¹. Más allá de la irrupción de nuevos sujetos en confrontación y la multiplicación de los escenarios de conflicto, la mayor parte de los enfrentamientos tuvieron como protagonista principal al sector asalariado (público y privado) y sindicalizado y, en particular, al sector docente (maestros y profesores)². Si a esa constatación agregamos el hecho de que los estudiantes universitarios –y, en algunos casos, las comunidades universitarias en su conjunto– también han realizado numerosas acciones de protesta y de movilización reivindicativa, resulta fácil advertir la *centralidad* que ha venido asumiendo el conflicto del campo educativo en el terreno de la conflictividad social latinoamericana.

En efecto, fundamentalmente los docentes y los estudiantes, pero también otros actores sociales y educativos (como sindicatos y movimientos sociales, comunidades indígenas y minorías étnicas, corporaciones profesionales y proveedores de servicios educativos), vienen confrontando hace años con el Estado, sus funcionarios políticos y cuadros técnico-administrativos. Ya sea en la lucha de barricada o en la arena de la negociación, ya sea a través de modalidades tradicionales o mediante nuevas formas de protesta, han venido disputando espacios, recursos, símbolos y beneficios públicos y privados con los planteles estatales. En casi todos los países de la región, además, esas luchas y negociaciones tuvieron como escenario sociedades y economías en crisis y, en ese contexto, sistemas educativos debilitados, organizados central y burocráticamente,

¹ Para un seguimiento cronológico por país y diversos análisis sobre la conflictividad social en América Latina desde el año 2000, ver: CLACSO, Observatorio Social de América Latina, números 1 al 11 (<http://www.clacso.edu.ar>)

² En un artículo que analiza las tendencias generales de la conflictividad social en América Latina, José Seoane y Emilio Taddei señalan: “En primer lugar cabe señalar que el sector asalariado (público y privado) presenta el mayor porcentaje de acciones, situándose en un 30% del total (...) Desagregados, ambos sectores presentan un índice de 18,57% para los asalariados del sector público y un 11.31% para los del sector privado. (...) De este conjunto se destacan para el presente período las acciones encaradas por maestros y profesores, que presentan el 6,22 % de todos los registros” (Seoane, J. y Taddei E. “Protesta social, ajuste y democracia: la encrucijada latinoamericana”, en: *Observatorio Social de América Latina*, Año II, N° 4. Buenos Aires: CLACSO, junio de 2001).

desfinanciados y segmentados internamente. También, procesos de reformas educativas integrales y fundantes que, bajo el lema de “la calidad, la equidad y la eficiencia” y una importante movilización de recursos y estamentos públicos, pretendieron modificar de raíz la estructura del sistema educativo, el currículum de todos los niveles y modalidades educativas, la organización y la gestión de los sistemas y de los establecimientos educativos, la cultura organizacional y las tradiciones de las instituciones educativas.

Resulta evidente, además, que la mayor parte de los conflictos que tienen lugar en el campo educativo latinoamericano giran en torno a cuestiones que focalizan en los docentes y en un conjunto de reivindicaciones históricas del sector. Los conflictos docentes, por su parte, ponen en tensión las pretensiones de cambio de las administraciones políticas de la educación con la constatación de una serie de situaciones en las que parecen desdibujarse la propia capacidad de éstas para gobernar las condiciones básicas de la escolaridad. Dicho de otra manera: el aumento de la conflictividad docente en América Latina parece estar mostrando la distancia existente entre los ambiciosos programas de reforma educativa implementados en los países de la región durante la década del '90 y la fragilidad o precariedad de las condiciones políticas, económico-financieras y normativas sobre las cuales descansa la misma reproducción de los procesos de escolarización, al menos tal cómo se habían venido perfilando durante el último siglo.

Una rápida lectura de los reportes y crónicas periodísticas especializadas³ permite apreciar que los temas en disputa más importantes entre sindicatos docentes y Estado se relacionan casi exclusivamente con las condiciones salariales y laborales de maestros y profesores, el presupuesto para la educación, la falta o la precariedad de incentivos y estímulos económicos para el sector, los estatutos docentes (convenios colectivos de trabajo del sector) y otras normas que regulan el trabajo en las instituciones educativas y, en última instancia, la capacitación y el perfeccionamiento profesional. Por un lado, es fácil constatar en esta agenda una peligrosa reducción de la problemática docente a cuestiones importantes, pero parciales, desarticuladas entre sí y con efectos a corto plazo. La ausencia de una mirada global y holística, que tienda a problematizar y articular las diversas dimensiones involucradas con la organización y gestión del trabajo

³ Para acceder a una selección de noticias y reportes periodísticos, documentos y materiales que dan cuenta de diversos aspectos e impactos de las políticas educativas en los países de América Latina y el Caribe, ver: <http://www.lpp-uerj.net/olped>

de enseñar en instituciones educativas (condiciones materiales y simbólicas de trabajo; salud y malestar docentes; protagonismo, participación y responsabilidad en los cambios; reconocimiento social y profesionalización del sector; desarrollo cultural y personal; entre otras) en una *política docente integral*, parecería estar limitando tanto la concepción, gestión y evaluación de las políticas educativas que impulsan los gobiernos, como las respuestas y reivindicaciones que el sector docente antepone para su desarrollo y/o implementación.

Por otro lado, y quizás por efecto de la carencia de ese marco referencial más complejo y estratégico que contribuya a llevar la mirada, la comprensión y la intervención hacia el mediano y largo plazo, también resulta evidente un cierto carácter *cíclico* en la evolución y desenlace de los conflictos educativos en los países de la región: en un primer momento, la confrontación a través de huelgas y movilizaciones motorizadas por el sector docente y sus sindicatos contra el Estado; luego, una ronda de negociaciones puntuales entre los referentes políticos y funcionarios de los gobiernos (fundamentalmente de las carteras educativas, pero cada vez más intensamente de los equipos económicos) y los representantes gremiales; inmediatamente, una serie de acuerdos y temas concertados entre las partes en conflicto, generalmente precarios y a corto plazo; en la mayoría de los casos, un período de relativa estabilidad, no exento de tanteos, sospechas y conflictos menores; finalmente y casi inexorablemente, una nueva ronda de confrontaciones y conflictos que ponen en riesgo, una vez más, la posibilidad de estructurar y llevar a la práctica criterios democráticos y participativos para la gobernabilidad educativa y el funcionamiento adecuado de la educación pública.

Pero más allá de estas especificidades, el peso relativo de la conflictividad educativa en los países de la región no es ajeno a otra serie de procesos asociados con la profundización de la crisis económica (recesión, desocupación, pobreza, desinversión pública, etc.) y de la inestabilidad política de los gobiernos; la redefinición de las condiciones internacionales y locales para el desarrollo y crecimiento sustentable de las economías y sociedades latinoamericanas; y los procesos de creciente pauperización, desigualdad y exclusión social que las aquejan. Directa o indirectamente, algunas interpretaciones atribuyen las causas de esta situación y estas tensiones, entre otras

cuestiones, a los efectos perniciosos de los procesos de “globalización neoliberal”⁴; a las políticas de “ajuste estructural” y/o de control/reducción del gasto público implementadas por los gobiernos⁵; a la redefinición del rol del Estado como garante de los derechos sociales (entre ellos, el derecho a una educación de calidad para todos); y a los procesos de privatización y mercantilización de la educación⁶. De acuerdo con estos análisis, la desestabilización de la “sociedad salarial” y la desarticulación del Estado Bienestar Social (o de sus rudimentos) en América Latina, han provocado el colapso del tradicional sistema de cooperación e inclusión social, que tendía a organizar el campo educativo a partir de una particular asignación de recursos, patrones de distribución y modalidades de concertación y/o reivindicación actualmente en crisis. En este marco, resulta difícil identificar los límites y posibilidades de confrontación de los actores, sus potenciales aliados y adversarios, los espacios en los que se definen nuevos consensos, con independencia del profundo proceso de transformaciones vividas por las sociedades latinoamericanas contemporáneas.

Otros enfoques, más focalizados en el estudio de las reformas educativas impulsadas por los gobiernos de los países de la región y sus impactos sobre las condiciones (materiales y simbólicas) de trabajo del sector docente y los procesos de sindicalización docente, tienden a vincular los conflictos educativos con la emergencia y multiplicación de reivindicaciones sectoriales y colectivas. Según estos trabajos, muchas de esas demandas tienen como eje la defensa y/o ampliación de los derechos laborales

⁴ Para un interesante análisis crítico de los procesos de “globalización neoliberal”, ver: Slater, David (1996) “La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial de las relaciones Norte-Sur: imaginaciones desafiantes de lo global”, en: Pereyra, M. y otros (comp.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Para un análisis de sus impactos en los países latinoamericanos, ver los trabajos compilados en: Gambina, Julio (comp.) (2002) *La globalización económico-financiera. Su impacto en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Para un análisis crítico de la “tesis de los grandes efectos” de la globalización en el campo educativo, ver: Brunner, José Joaquín (2001) “Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias”, en: AAVV *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.

⁵ Para consultar análisis críticos de los costos sociales de las políticas de ajuste estructural en América Latina, ver los trabajos publicados en: Sader, Emir (comp.) (2001) *El ajuste estructural en América Latina. Costos sociales y alternativas*. Buenos Aires: CLACSO.

⁶ En: Gentili, Pablo (org.) (1995) *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes Editora, se pueden encontrar una serie de artículos que profundizan esta perspectiva. También en: Feldfeber, Myriam (comp.) (2003) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: Noveduc.

y sindicales de los trabajadores de la educación, y como telón de fondo discursos a favor de la defensa del derecho social a la educación. Desde estas perspectivas, las reformas educativas implementadas portan y desarrollan un conjunto de valores y modelos organizacionales y de gestión que son considerados por los sindicatos y los docentes como ajenos a las concepciones y modalidades en torno a las cuales construyeron sus identidades y fundamentaron su acción colectiva.

Un grupo importante de estudios⁷ complementan esta mirada al plantear que la significativa movilización de recursos y estamentos públicos implicados en los procesos de reforma educativa de los países latinoamericanos durante los años '90, han configurado nuevas regulaciones sobre la organización del trabajo y la carrera profesional de los docentes que han sido visualizadas por el sector, y sobre todo por sus entidades sindicales, como una amenaza a las conquistas y reivindicaciones alcanzadas durante los años inmediatamente anteriores. Entre esas "transformaciones amenazantes" impulsadas por las reformas es posible identificar:

- a) las tentativas de modificación de las carreras profesionales de los docentes, a través de cambios de las normativas y estatutos que regulan el tránsito por el escalafón laboral;
- b) los cambios impulsados en la estructura salarial del sector;
- c) la incorporación diferencial de incentivos por desempeño como parte del salario real de los docentes⁸;
- d) las políticas de descentralización de la administración y gestión de las instituciones educativas, en tanto redefinen y desconcentran la arena de negociación entre sindicatos docentes y Estado⁹;

⁷ Ver, por ejemplo: Birgin, Alejandra (1999) *La regulación del trabajo de enseñar*. Buenos Aires: Troquel; Tiramonti, Guillermina (2001) *Sindicalismo docente y reforma educativa en la América latina de los '90*. Documento de Trabajo N°19, PREAL; Tiramonti, Guillermina y Filmus, Daniel (coord.) (2001) *Sindicalismo docente & Reforma en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO-TEMAS Grupo editor; y Torres, Carlos A. (1999) *El rol de los sindicatos docentes, el Estado y la sociedad en la reforma educativa*. Boletín N° 2 del Proyecto Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina. Buenos Aires: FLACSO-PREAL.

⁸ Para un análisis de los límites y potencialidades de estos cambios en la composición del salario y carrera docentes, ver: Morduchowicz, Alejandro (2002) *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*. Documento de trabajo N° 23, Grupo de Trabajo "Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina". PREAL-FLACSO. También los trabajos editados en: Murillo, M. Victoria (ed.) (2002) *Carreras magisteriales, desempeño educativo y sindicatos de maestros en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO

⁹ Para un análisis de las tendencias mundiales de la descentralización educativa, ver: Weiler, Hans (1996) "Enfoques comparados en descentralización educativa", en: Pereyra M. et alii (comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor.

- e) las políticas curriculares, de formación y perfeccionamiento docente y de evaluación del desempeño docente, en tanto modalidades de implementación *top-down* de las reformas que tienden a proletarizarlos, desautorizar sus experiencias, prácticas convencionales y saberes profesionales y recualificarlos como ejecutores de pautas y prescripciones “expertas”, externas y ajenas a la cultura escolar¹⁰.

Desde un punto de vista diferente a los anteriores, otros estudios¹¹ han identificado como un importante “obstáculo político” para la implementación de las reformas educativas en la región, justamente, a la conflictiva relación que sostienen los sindicatos docentes y los representantes gubernamentales promotores de los cambios en el sector. Sobre todo porque atribuyen poca influencia y poder a los funcionarios de alto rango (ministros, secretarios y otros funcionarios políticos), en virtud de su escasa permanencia en los cargos que ocupan, y una incidencia relativamente mayor a los sindicatos y otros actores sociales demandantes (las familias, las corporaciones, etc.). Estos enfoques focalizan la atención sobre cuestiones relativas a la gobernabilidad y eficiencia de los sistemas educativos y de los procesos de reforma e innovación sistémica de la educación, advirtiendo acerca de la necesidad de generar condiciones políticas y técnicas adecuadas para garantizar cierta estabilidad y continuidad de las políticas educativas y un marco de consenso mínimo que permita diseñar y llevar a la práctica una estrategia de concertación a mediano plazo entre los sectores en litigio. Si bien generalmente no se ocupan en profundidad de los condicionantes históricos y contextuales de la conflictividad educativa, ni del sentido y posibles consecuencias de las

Para consultar interesantes análisis críticos sobre el impacto de los procesos de descentralización educativa en América Latina y en Argentina, desde la perspectiva de los sindicatos docentes, ver: Mango, Marcelo y Vázquez, Silvia (comp.) (2003) *Descentralización y municipalización. El debate del espacio público en la escuela*. Buenos Aires: CTERA.

¹⁰ Para un análisis de las modalidades *top-down* de gestión de las reformas educativas y sus consecuencias sobre la organización de los centros educativos, ver: Bolívar, Antonio (1996) “El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización”, en: Pereyra M. et alii (comp.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Para un análisis de la reforma educativa y curricular en Argentina, ver: Suárez, Daniel (2003) “Los efectos pedagógicos de la reforma educativa de los ’90 en Argentina: reconfiguración del currículum, descalificación docente y control tecnocrático”, en: *Revista Novedades Educativas*, N° 155. Buenos Aires-México, diciembre de 2003.

¹¹ Ver, por ejemplo, Corrales, Javier (1999) *Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas*. Documento de Trabajo N° 14. Santiago de Chile: PREAL

políticas oficiales de reforma y/o mejora sobre el trabajo de los docentes, señalan las escasas posibilidades de éxito de cualquier política pública o innovación en el campo educativo que no tome en cuenta e intente resolver de manera estructural las tensiones y conflictos que minan la viabilidad política de los emprendimientos estatales.

Lo cierto es que, con la contribución adicional de los formadores de opinión y los medios de comunicación masiva, el campo educativo latinoamericano fue constituyéndose progresivamente y de manera cada vez más evidente en una arena de conflictos, demandas encontradas y reivindicaciones que han provocado decisivas tensiones, marchas y contramarchas para el desarrollo democrático de la vida política, social y cultural de las sociedades y países de la región. A su vez, la agenda pública de conflictos educativos, tal como se ha venido definiendo en los últimos años, está siendo atravesada por las urgencias de los tiempos de crisis, así como por las miradas muchas veces restringidas y cortoplacistas de los sectores en disputa, que impiden un adecuado tratamiento de las condiciones globales, estructurales, que configuran el foco de la problemática y que permitirían el despliegue de soluciones concertadas de mediano y largo aliento. La ausencia de una plataforma conceptual y normativa que promueva la definición y desarrollo democrático de políticas docentes integrales y el involucramiento progresivo y responsable de todos los actores educativos en el debate y la acción, es tal vez el rasgo común y crítico del estado de situación en todos los países de la región.

La centralidad del conflicto docente en Argentina: algunos datos

Más allá de sus peculiaridades, el conflicto educativo y docente en Argentina ha seguido, en general, la misma lógica y dinámicas que en el resto de los países latinoamericanos. También como en ellos, sus manifestaciones, formas de lucha y peso relativo han tenido una centralidad decisiva dentro del conjunto de la conflictividad social y laboral. De hecho, el sector docente sindicalizado ha sido el segundo gremio en materia de cantidad de conflictos laborales y medidas de fuerza desarrollados durante los últimos 23 años en el país. Según un estudio realizado por la consultora Centro de Estudios Nueva Mayoría¹², entre 1980 y febrero de 2003 en la Argentina han tenido

¹² Los resultados del estudio fueron publicados en:
www.rionegro.com.ar/arch200303/p11j26 y
www.laopinion-rafaela.com.ar/opinion/2003/01/19/e311931

lugar un total de 9349 conflictos laborales, de los cuales 1639 fueron protagonizados por los gremios docentes, representando el 17% del total. De esta forma, los sindicatos docentes constituyen el segundo sector gremial con mayor cantidad de conflictos, luego de las agrupaciones sindicales de trabajadores estatales (Asociación de Trabajadores Estatales/ATE y Unión del Personal Civil de la Nación/UPCN), que llevaron a cabo el 18% del conjunto de las medidas de fuerza.

Respecto de la evolución general y peso relativo de los conflictos docentes durante el período, el estudio de Nueva Mayoría señala que en la primera mitad de los '80 (en la última fase de la dictadura militar) alcanzaron tan sólo el 5% del total de las medidas de fuerza, mientras que en la segunda parte de la década (durante el gobierno democrático de Raúl Alfonsín) tuvieron un incremento cuantitativo muy significativo, llegando a constituir el 18% de las protestas de trabajo. Según esta investigación, en los primeros cinco años de la década de los '90 (es decir, durante el primer mandato presidencial de Carlos Menem), si bien la cantidad de conflictos docentes disminuyó en términos absolutos en el contexto de una "caída general de la conflictividad laboral", los docentes registran el 27% del total de conflictos, siendo 1993 (paradójicamente el año de mayor crecimiento económico del período) cuando llegan al 38%. A su vez, plantea que entre 1995 y 2000 (durante el segundo mandato menemista) los paros docentes disminuyeron en términos relativos, alcanzando el 15% de la conflictividad total, debido a que "en parte fueron sustituidos por otras formas de confrontación, como la carpa docente (la Carpa Blanca)". Finalmente, respecto de los últimos tres años, el estudio indica un peso relativo de la conflictividad docente del 18%, esto es, levemente superior al promedio desde 1980.

Más allá de su contundente protagonismo en el desarrollo cuantitativo de los conflictos laborales y sindicales de la Argentina, el sector docente supo condensar y cristalizar en sus estrategias y prácticas de confrontación y negociación lo que puede considerarse un auténtico *cambio cualitativo* y de "estilo" en el desarrollo y manejo de la conflictividad social. Como se intentará mostrar con algún detalle más adelante, los sindicatos docentes, especialmente aquellos agrupados en la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), lograron estructurar en sus luchas y negociaciones, sobre todo a partir de 1997 con la instalación de la Carpa Blanca frente al Congreso de la Nación y el ayuno rotativo de docentes, formas

de protesta social y sindical que incorporaron nuevas modalidades de gestión, expresión y difusión de los conflictos, y que resignificaron las formas convencionales o “tradicionales” de llevar adelante y poner en agenda las demandas y reivindicaciones sectoriales y políticas.

Al respecto, la Consultora de Investigación Social Independiente (CISI), que desde 1991 realiza un seguimiento de la conflictividad social en Argentina a través de unidades de análisis más complejas y abarcativas que los tradicionales indicadores del conflicto¹³, identifica justamente al año 1995 como un *punto de inflexión* respecto de las formas que la protesta social ha venido asumiendo por lo menos en el último decenio. Según uno de sus últimos reportes¹⁴, desde el inicio del plan económico del gobierno de Menem (el Plan de Convertibilidad impulsado por el Ministro de Economía, Domingo Cavallo), en 1991, y hasta 1995, momento en el que el modelo económico adoptado encontró serios obstáculos monetarios y financieros y la desocupación trepaba hasta valores inéditos y se tornaba estructural, las formas de resistencia social se manifestaron de manera creciente, en términos cuantitativos y fundamentalmente a través de los sindicatos y sus tradicionales modalidades de lucha: huelgas y movilizaciones. A partir de allí, y de acuerdo con las afirmaciones del informe, por el efecto disciplinador de la desocupación entre otros factores, hubo un “cambio cualitativo en la actitud conflictiva de los actores, retrayendo la actividad conflictiva de los sectores sindicales e impulsando a nuevos sectores sociales” (desocupados, pobladores, vecinos, piqueteros, productores, presos, grupos ecologistas, organismos de derechos humanos, agrupaciones de mujeres, de familiares y de padres, homosexuales) hacia el terreno del conflicto¹⁵.

¹³ Según la CISI, la unidad de análisis de la conflictividad, son las “expresiones del conflicto” que están conformadas por seis tipos diferentes: paros, movilizaciones, ocupaciones, protestas pacíficas, protestas violentas (protestas que afectan directamente a terceros) y nuevas formas de lucha. El nivel de conflictividad es el resultado de la sumatoria de todas las expresiones del conflicto.

¹⁴ La CISI funciona en el marco del Grupo de Estudios Rurales (GER) del Instituto de Investigaciones “Gino Germani” de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. El informe al que se hace mención, “En los once años de convertibilidad hubo, en promedio, 6 conflictos diarios”, se puede ver en: <http://www.iade.org.ar/iade/Dossiers/movi/articulos/confli.html>

¹⁵ Para consultar análisis que den cuenta de estos “cambios cualitativos” en la conflictividad social en América Latina, ver los trabajos compilados en: Levy, Bettina (comp.) (2002) *Crisis y conflicto en el capitalismo latinoamericano. Lecturas políticas*. Buenos Aires: CLACSO; y en: Seoane, José (comp.) (2003) *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Para un análisis que da cuenta de los cambios en las formas de protesta social en Argentina, ver: Iñigo Carrera, Nicolás y Cotarelo, María Celia (2000) “Reestructuración productiva y formas de protesta social en

En síntesis: a partir de 1995, la modalidad de lucha se desplazó tendencialmente desde el campo estrictamente sindical hacia el campo social¹⁶; se desarrollaron menos conflictos, pero los que se realizaron obtuvieron mayor repercusión mediática (por ejemplo, los “cortes de ruta”¹⁷); y se configuró una forma de resistencia más cualitativa, esto es, menos centrada en el desarrollo y alcance cuantitativo de la protesta (cantidad de personas movilizadas o adheridas *in situ* a la medida de fuerza) y más orientada a incorporar formas simbólicas y emblemáticas capaces de ser reconocidas, difundidas e interpretadas por la opinión pública. Pero tal vez uno de los elementos más significativos del reporte de la CISI para los fines de este estudio sea su señalamiento acerca de que “la máxima expresión de este proceso, fue vivido en abril de 1997, donde luego de un conjunto de ‘puebladas’ solicitando trabajo al gobierno, se estableció la ‘Carpa Blanca’ de los docentes de CTERA. Esta nueva forma de lucha, a pesar de pertenecer al sector sindical, recibió la adhesión generalizada de la sociedad y representó un punto de inflexión. Unos días después y en el marco de un plan de lucha de los docentes, se realizaron nuevas puebladas en muchos lugares del país con la participación de trabajadores y pobladores”.

A partir de la contundente presencia mediática y repercusión pública del conflicto docente (y social) condensado en la Carpa y el ayuno de los docentes, concluye el informe, los *cortes de ruta* se consolidaron como una expresión de resistencia y se extendieron como modalidad de protesta. Al mismo tiempo, las formas de lucha se diversificaron, se tornaron menos convencionales, con mayor carga simbólica y más

la Argentina”, en: de la Garza Toledo, Enrique (comp.) *Reestructuración productiva, mercado de trabajo y sindicatos en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

¹⁶ Al comparar la participación del sector sindical respecto del total de conflictividad en el transcurso de los diez años del Plan de Convertibilidad de Menem y Cavallo, el informe señala una reducción del 16%, contrastando el 68% del año 1991 con el 52,4% de 2001. No obstante, el estudio remarca el carácter tendencial de esta caída, ya que la presencia sindical en la conflictividad social del período siguió siendo más importante en términos cuantitativos: mientras que los conflictos sindicales registrados son el 59,9% del total, el resto de los sectores sociales protagonizaron el 40,1 % restante.

¹⁷ Los “cortes de ruta” en tanto forma de protesta social tienen su origen en la Argentina en la década de 1910; por entonces fueron protagonizados por pequeños productores rurales y otras facciones de la pequeña burguesía. No obstante, a partir de 1996 adquieren un enorme protagonismo en tanto forma de manifestación de las demandas sociales. Es desde entonces que, incorporando un fuerte componente de difusión social, este tipo de medidas adquiere nuevas características que le otorgan ciertos rasgos de asambleas populares en las cuales los actores sociales involucrados arriban a discusiones y tomas colectivas de decisión. De acuerdo con el trabajo de Iñigo Carrera y Cotarelo (op. cit.), entre 1993 y 1999 se han registrado en el país 685 hechos en los cuales se han empleado cortes de ruta o calles como forma de protesta social.

mediáticas: los *campamentos*, los *ayunos*, las *marchas de silencio*, las *caravanas*, los *abrazos simbólicos* y los *escraches*¹⁸, entre otras manifestaciones del descontento social, empezaron a multiplicarse por todo el territorio nacional y a cambiar la visibilidad, la lógica y la dinámica de la conflictividad en su conjunto. Los conflictos comenzaron a ser protagonizados por organizaciones más pequeñas (locales o regionales), a través de modalidades atípicas y con el objetivo principal de llamar la atención de las autoridades y, a la vez, generar consenso en la opinión pública, tal como lo habían hecho el ayuno y la Carpa desplegada por los docentes frente al Congreso de la Nación. De esta forma, los medios de comunicación social pasaron a estar ligados de una forma muy particular y decisiva con el desenlace y difusión pública de los conflictos, y a fijarse en el foco de la mirada no sólo de los grupos de decisión que ponían en marcha los conflictos, sino también en el de los planteles gubernamentales y estatales que debían enfrentarlos.

¹⁸ Los “*escraches*” consisten en formas de protesta por medio de las cuales los manifestantes buscan poner en evidencia y hacer de conocimiento público las acciones llevadas a cabo por los antagonistas del conflicto concentrándose frente a sus domicilios particulares y expresándose a través de pancartas, panfletos, cantos, etc. Este tipo de medidas fueron utilizadas originalmente en Argentina por la agrupación H.I.J.O.S., que nuclea a los hijos de padres desaparecidos durante la última dictadura militar, quienes marchan y pintan los frentes de los domicilios particulares de aquellos militares y funcionarios involucrados en la represión, hoy en libertad por la Ley de Obediencia Debida y Punto Final.

Las “*marchas de silencio*”, por su parte, comienzan a adquirir protagonismo en tanto forma de protesta social a partir de las manifestaciones en reclamo de justicia por el crimen de María Soledad Morales ocurrido en la provincia de Catamarca en el año 1990. A partir de allí comenzó a ser utilizada por distintas organizaciones sociales como modalidad de protesta generalmente vinculada con reclamos de esclarecimiento y castigo de crímenes impunes.

Los “*campamentos*” como forma de protesta y lucha aparecen y comienzan a tener lugar en la Argentina a partir de la instalación de la “Carpa Blanca”. Los campamentos suelen instalarse durante un período de tiempo relativamente largo y tienen el efecto de “romper” con el paisaje característico del lugar, dándole de este modo “presencia” al reclamo. Este tipo de medidas han sido empleadas por distintos sectores y organizaciones sociales (docentes, trabajadores de fábricas cerradas y empresas recuperadas, piqueteros) para expresar sus demandas y reivindicaciones.

Las “*caravanas*” son movilizaciones o marchas que recorren grandes extensiones de territorio, a lo largo de varios días. Es por ello que suelen tener lugar a través de diversos medios de transporte (micros, trenes y lanchas). Pueden tener uno o más puntos de partida y de llegada en donde generalmente se llevan a cabo actos y concentraciones en los cuales se expresan las demandas del sector protagonista del conflicto. Recorriendo diversos pueblos y localidades, los manifestantes logran de este modo transmitir sus demandas y reivindicaciones a otros actores sociales logrando de este modo su difusión y potenciando así la fuerza de su reclamo. Por las características anteriormente mencionadas, este tipo de movilización social ha tenido un fuerte impacto en las zonas del interior de nuestro país.

A partir del reconocimiento del valor simbólico de edificios o monumentos, el “*abrazo simbólico*” consiste en rodear un lugar físico que los actores manifestantes buscan “resguardar” o “proteger”. En general, este tipo de acciones están acompañadas por expresiones vinculadas al ámbito artístico (musicales o plásticas). Este tipo de manifestación simbólica está fuertemente ligada a la reivindicación de los espacios públicos en tanto espacios de representación social.

El conflicto docente en Argentina: un caso de estudio

Los rasgos, datos y tendencias planteados hasta aquí permiten establecer una primera caracterización general de los conflictos docentes en Argentina, sobre todo en lo relacionado con: a) el lugar relativamente importante que ocupan en la ponderación cuantitativa de sus alcances y manifestaciones dentro del campo de la conflictividad social en su conjunto; y b) su lugar estratégico y decisivo en la evaluación cualitativa de las formas y modalidades de expresión que ha venido asumiendo la conflictividad social durante la última década en el país. No obstante, esos datos y tendencias son poco expresivos de dimensiones cualitativas que posibilitarían dar cuenta en profundidad de la *especificidad histórica* con que fueron conformándose las agendas de los conflictos docentes; las *lógicas y dinámicas internas, particulares e idiosincrásicas*, con que se desarrollaron en cada caso; los *modos y estrategias peculiares* mediante los cuales los protagonistas de los conflictos intentaron, con mayor o menor éxito, manejar e influir en sus desarrollos y desenlaces; los *comportamientos y prácticas culturales* puestas en juego por los actores involucrados.

En efecto, comprender en profundidad las características y notas distintivas de la conflictividad docente en un momento y lugar determinado (por ejemplo, Argentina, entre 1997 y 2003) demanda atender simultáneamente a:

- las distintas *dimensiones y variables contextuales* que configuran el escenario del conflicto y permiten dar cuenta de los elementos menos visibles de la conflictividad;
- la descripción densa de las *manifestaciones fenoménicas* del conflicto, que permita vincularlas y reinterpretarlas a la luz de sus relaciones y tensiones con procesos más profundos (tendencias, regularidades y principios estructurales de la conflictividad social y educativa);
- la búsqueda de *regularidades, tendencias y principios estructurales* que faciliten su tipificación y su comparación con otros procesos y experiencias similares; y

- la recuperación de la polifonía y cruces de “voces” y prácticas de significación de los actores en disputa, que den cuenta de los sentidos y contiendas simbólicas que atraviesan los conflictos.

Dicho de otra manera, se trata de construir un caso de estudio que permita poner en tensión la sistematización y el análisis de la diversa y dispersa información relevada con una serie de hipótesis de trabajo o “anticipaciones de sentido”, informadas necesariamente en los resultados de análisis antecedentes, con el fin de lograr, por un lado, una comprensión más adecuada y sensible del conflicto o serie de conflictos en cuestión y, por otro, una definición conceptual más afinada, precisa y fundamentada de la conflictividad docente en tanto categoría de indagación social y educativa. A diferencia de los “estudio de caso”, en los que el “caso” es entendido como una manifestación fenoménica de procesos generales gobernados por regularidades uniformes y el “estudio” como un ejercicio de verificación empírica del cumplimiento de esas reglas, estas construcciones son más interpretativas y heurísticas. En efecto: los “estudios en caso” pretenden, a un mismo tiempo, dar cuenta de las peculiaridades de los procesos singulares estudiados (los “casos”) interpretando los sentidos puestos en juego por los actores, vincular esos procesos específicos con tendencias y regularidades más generales, y ofrecer elementos para la reconstrucción de los marcos de comprensión de los procesos generales con los que cada “caso” se encuentra relacionado¹⁹.

¹⁹ Los estudios en caso se han desarrollado en el campo de la investigación educativa a partir de supuestos y criterios teóricos y metodológicos de la tradición cualitativa e interpretativa, particularmente en función de los aportes del enfoque de la etnografía escolar, de la indagación narrativa y de la historia cultural.

Para consultar trabajos que den cuenta de aspectos generales de los enfoques cualitativos e interpretativos o narrativos en investigación educativa, ver: Eisner, Elliot (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora en la práctica educativa*. Barcelona: Paidós; Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995), “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes; Bolívar, Antonio (2002), “¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N° 1; y McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.) (1998), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Para consultar algunos análisis de los aportes específicos de la etnografía para el estudio en profundidad de los procesos e instituciones educativas, ver: Ogbu, John (1993) “Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple”, en: Velasco Maillo y otros (eds.) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta; Woods, Peter (1998) *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós; y Batallán, Graciela (1994) “La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile”, en: Anderson, Gary (comp.) *Ethnografic educational perspectives in Latin America*. New Mexico: Gallan Press.

La construcción del caso “el conflicto docente en Argentina entre 1998 y 2003” intentó atender a estos criterios y recaudos metodológicos, para conformar un caso de estudio que profundice nuestra comprensión acerca de la conflictividad docente y social en ese país en su especificidad histórica, permita contrastar sus peculiaridades y tendencias comunes con los conflictos docentes que se verifican en los otros países latinoamericanos (sobre todo, en aquellos en los que también se realizaron casos de estudio en el marco del Proyecto), y brinde elementos para una reconsideración conceptual y teórica de la conflictividad docente en general. Para ello, el proceso de elaboración del caso tuvo que resolver otra serie de cuestiones y problemas. Uno de ellos fue *identificar y seleccionar los conflictos docentes* de Argentina más significativos del período 1998-2003 en el estudio cronológico del Proyecto y otras fuentes de información, y ponderar sus complejidades específicas y relaciones con los procesos más generales.

A partir del análisis preliminar de la información relevada, se decidió focalizar el estudio en aquellos conflictos docentes que, por su *magnitud* (cantidad de docentes, organizaciones sindicales y otros actores involucrados; duración temporal; repercusión pública; presencia en los medios de comunicación de masas), *alcance* (nacional/provincial, tipo de reivindicación o reclamo; involucramiento de organizaciones gubernamentales; resultados) y/o *significatividad cualitativa* (formas de expresión, movilización y lucha; modalidades de manejo; tipo de evolución y desenlace), permitieran caracterizar las formas particulares que asumió la conflictividad docente en Argentina, así como avanzar en la conceptualización general de la conflictividad docente como categoría de análisis e investigación.

De esta forma, se decidió tener en consideración:

- el proceso de “nacionalización” del conflicto docente en Argentina, a partir de la instalación de la “Carpa Blanca” por parte de la CTERA como una

Para consultar excelentes análisis críticos de los aportes de la historia cultural y de la “nueva” historia de la educación para la construcción de casos de estudio, ver: Popkewitz, Thomas; Pereyra, Miguel y Franklin, Barry, “Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: una introducción”; Nóvoa, António, “Textos, imágenes y recuerdos. Escrituras de ‘nuevas’ historias de la educación”; y Tenorth, Heinz-Elmar, “‘Nueva historia cultural de la educación’. Perspectivas del desarrollo de la historia en la investigación de la educación”, en: Popkewitz, Thomas; Pereyra, Miguel y Franklin, Barry (comps.) (2003) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona - México: Pomares Ediciones.

- nueva forma de lucha del sector docente, y el conjunto de reivindicaciones, negociaciones y desenlaces que en torno a él tuvieron lugar;
- el proceso de desinstalación de la Carpa Blanca y la descompresión del conflicto a nivel nacional;
 - el proceso de “(re-)provincialización” del conflicto docente en Argentina, a través del estudio en profundidad de los conflictos docentes en las provincias de Buenos Aires, Entre Ríos y Neuquén durante el período considerado; y
 - la posible configuración de una “nueva agenda” para el conflicto docente en el país.

De esta forma, el trabajo se orientó a *caracterizar y reconstruir narrativamente* aquellos conflictos que, por diversos motivos, se constituyeron en “momentos clave” o “significativos” para la comprensión de la lógica y/o dinámica de la conflictividad docente, más allá de sus elementos fenoménicos e inmediatos más evidentes. Por eso, la reconstrucción del caso distó de ser exhaustiva (no da cuenta de todos y cada uno de los conflictos docentes acontecidos en Argentina durante el período considerado), sino más bien se orientó a brindar información y análisis que permitieran abordar sus rasgos definitorios y peculiares, dando cuenta de las dimensiones no siempre visibles del conflicto. Se trató, en definitiva, de documentar los aspectos no documentados (oficialmente, mass-mediáticamente) de la conflictividad, para así comprender su complejidad. Y para ello, fue necesario asimismo *complementar la información* sistematizada cronológicamente por el Proyecto a través de otras fuentes textuales y documentales, visuales y entrevistas a protagonistas de los conflictos.

Por ejemplo, para el período que va desde 1997 a 1999, se enfatizó la descripción y el análisis de la “Carpa Blanca” como eje de las protestas protagonizadas por los docentes, más allá de que simultáneamente se registraron otros conflictos sindicales docentes de alcance provincial. La decisión se fundamenta no sólo por el alcance nacional y la repercusión pública y mediática de la protesta, o por la novedad de la modalidad de lucha adoptada, sino también por su carácter aglutinador del resto de los reclamos. Para decirlo de otra forma: las protestas docentes más locales repercutieron en la dinámica de la Carpa y encontraron en ella una caja de resonancia que las potenciaron (y dieron un sentido más general y menos reivindicativo y sectorial a los reclamos puntuales). Obviamente, el análisis de esta situación es complejo, ya que se

entrecruzan en él dimensiones que tienen que ver con procesos y tensiones no siempre explicitados en los registros disponibles (la descentralización del sistema educativo como modalidad de “desconcentración” del conflicto vs. la recentralización del conflicto a nivel nacional; la agenda de la reforma educativa vs. las tradiciones públicas de los sindicatos docentes; las necesidades de legitimidad política y social de las administraciones educativas vs. las necesidades de legitimidad de los sindicatos nacionales frente a los seccionales), para los cuales se tuvo que recurrir a entrevistas con informantes clave.

Finalmente, otra de las cuestiones que el estudio tuvo que resolver fue *ampliar y profundizar la definición conceptual de “conflicto”* para dar lugar a una perspectiva compleja y dinámica como la que se pretendía para la construcción del caso. Para ello fue de mucha utilidad el concepto de “campo” de Bourdieu²⁰, esto es, los espacios sociales atravesados por relaciones de poder y de fuerza, tensiones, luchas y negociaciones, en las que los agentes, en función de su posición relativa en ese espacio objetivamente configurado, pujan, litigan, establecen alianzas con otros grupos, desarrollan estrategias y negociaciones, con el objeto de definir los límites del campo, sostener o redefinir sus posiciones (dominantes o subordinadas) en él y estabilizar sus propios sistemas de problemas, prioridades y vías de solución. Traspolada al campo educativo, esta perspectiva supone al conflicto como constitutivo, y refiere al proceso de lucha vinculado con el establecimiento de la “agenda de prioridades” de la educación y en el cual los diversos agentes desarrollan estrategias y buscan ampliar su fuerza relativa con la finalidad de colocar en la agenda pública su propia definición de los problemas

²⁰ Según Pierre Bourdieu, “...todas las sociedades se presentan como espacios sociales, es decir, estructuras de diferencias que sólo cabe comprender verdaderamente si se elabora el principio generador que fundamenta estas diferencias en la objetividad. Principio que no es más que la estructura de la distribución de las formas de poder o de las especies de capital eficientes en el universo social considerado -y que por lo tanto varían según los lugares y los momentos. Esta estructura no es inmutable, y la topología que describe un estado de las posiciones sociales permite fundamentar un análisis dinámico de la conservación y de la transformación de la estructura de distribución de las propiedades actuantes y, con ello, del espacio social. Es lo que pretendo transmitir cuando describo el espacio social global como un *campo*, es decir, a la vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura” (pp. 48-49).

Bourdieu habla de los campos como “universos sociales relativamente autónomos” (p. 84). Es en esos campos, campos de fuerzas, en los que se desarrollan los conflictos específicos entre los agentes involucrados. La educación, la burocracia, los intelectuales, el religioso, el científico, el del arte, etc. son campos específicos, es decir, estructurados conforme a esos conflictos característicos en los que se enfrentan diversas visiones que luchan por imponerse. Para ampliar el concepto de “campo”, ver: Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

educativos, sus sistemas de prioridades (esto es, una jerarquización de los problemas) y las vías de solución que consideran más adecuada para remediar esos problemas. En definitiva, se trataría del proceso en el que los agentes en conflicto luchan para imponer o lograr consenso social y político respecto de su propia visión de la educación.

Esta conceptualización, por otra parte, lleva a pensar al conflicto educativo (o docente) como un campo de producción y lucha simbólica muy activo, y no meramente reactivo (en el que los grupos que ocupan posiciones subordinadas simplemente interponen mecánicamente acciones o respuestas frente a los estímulos negativos de los grupos dominantes) como supondrían enfoques menos dinámicos. Construir un caso de estudio sobre la conflictividad docente demanda dar cuenta, en alguna medida, de ese campo de lucha simbólica, y para ello resulta necesario reconstruir las prácticas de significación de los actores comprometidos en los conflictos en cuestión.

LA NACIONALIZACIÓN DEL CONFLICTO DOCENTE EN ARGENTINA: CTERA, LA CARPA BLANCA Y EL AYUNO DOCENTE (1997 a 1999)

Caracterización general del conflicto docente en Argentina (1997 a 1999)

La instalación y permanencia de una carpa frente al Congreso de la Nación y el ayuno rotativo de docentes (sindicalizados o no) fue la forma de expresión y la estrategia de confrontación que la CTERA encontró para manifestar su reclamo de una ley nacional que garantice, con recursos genuinos y permanentes, un *fondo de financiamiento* de la educación pública y el pago a término de los salarios docentes de los sistemas educativos de las 24 provincias del país. De esta manera, la federación de los sindicatos docentes más representativos y combativos del país²¹ pretendió dar visibilidad, acompañar y articular nacionalmente el conjunto cada vez más heterogéneo y disperso de luchas sindicales docentes en las provincias.

Más allá de las previsiones iniciales de los sindicalistas docentes, la Carpa Blanca y el ayuno se prolongaron desde el 2 de abril de 1997 hasta el 30 de diciembre de 1999, y fueron ganando muy rápidamente la adhesión de distintas organizaciones sociales y sindicales, movimientos sociales, partidos o agrupaciones políticas, intelectuales, pedagogos, estudiantes, artistas, deportistas, periodistas, organismos de derechos humanos, entre otros grupos, tanto del país como del extranjero, a través de múltiples y diversas manifestaciones de consenso activo. Muchas veces esas expresiones de adhesión eran sostenidas mediante la visita y/o presencia en el espacio físico de la Carpa; otras, mediante la participación en las actividades desarrolladas en él; también, a través de declaraciones, escritos y opiniones vertidos en el espacio mediático abierto por la estrategia de lucha; multitudinariamente, mediante petitorios y movilizaciones

²¹ La Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) constituye una entidad gremial de segundo grado (una federación) que afilia sindicatos docentes de todas las jurisdicciones educativas de la República Argentina (23 provincias y la Ciudad Capital). Fue fundada en 1973 con la participación de 143 entidades de base y luego de un proceso de unificación gremial íntimamente vinculado a la lucha de otros trabajadores, durante los últimos años de la década del '60 y los primeros del '70. Actualmente posee al menos un sindicato único de base por jurisdicción incorporando docentes de todos los niveles y modalidades tanto del ámbito público como privado. Según datos del año 2000, hay en el país 622.000 docentes y el grado de afiliación promedio es del 55%. CTERA tiene incorporado al 45% del total nacional de educadores llegando a 234.000 afiliados. La CTERA pertenece orgánicamente a la Central de Trabajadores Argentinos (CTA). En el ámbito internacional es miembro de la Confederación de Educadores Americanos (CEA) y de la Internacional de la Educación (IE), integrando las conducciones de ambas organizaciones. Preside asimismo la Regional Americana de la IE (IEAL).

impulsados por CTERA. Aunque en menor medida, también hubo posicionamientos de crítica o cuestionamiento respecto de algunos aspectos y posibles consecuencias negativas de la modalidad de confrontación adoptada. Lo cierto es que, a pesar del mutismo inicial de los funcionarios gubernamentales, la Carpa Blanca y el ayuno de los docentes abrieron un amplio *debate social y político* acerca del sentido, estado de situación y futuro de la educación pública en la Argentina. De este modo se fue plasmando uno de los objetivos planteados por la CTERA con anterioridad a la adopción de estas medidas. En efecto, una de las principales “Propuestas en defensa del derecho a la educación y los derechos laborales docentes” surgidas del *Primer Congreso Educativo*, llevado a cabo por la entidad sindical los días 24 y 25 de febrero de 1997, fue justamente “La convocatoria a un gran debate educativo que de modo integral aborde lo pedagógico, lo social, lo cultural, lo económico y lo político, reconstruyendo a la educación como espacio público y como derecho social”²².

Ahora bien, los posicionamientos públicos respecto y en torno de la Carpa Blanca fueron muy diversos y de distinto tenor. Entre ellos se pueden registrar los de intelectuales que, como Beatriz Sarlo, Ernesto Sábato y Carlos Alberto Torres, se solidarizaron con las reivindicaciones de los docentes e inclusive extendieron, ampliaron y resignificaron sus contenidos, o que, como María Elena Walsh, advirtieron sobre los peligros de prolongar demasiado la medida de fuerza; los de otros sindicatos de trabajadores (sobre todo, la Central de Trabajadores Argentinos, CTA) o centros y federaciones de estudiantes (como la Federación Universitaria Argentina, FUA) que hicieron suyos los reclamos y los proyectaron a sus propias reivindicaciones, amplificando la resonancia de la lucha; los de diversos grupos de ciudadanos que se sintieron interpelados por las consignas “hoy todos somos maestros” y “maestro argentino ayunando” y firmaron petitorios o se movilizaron masivamente en distintos momentos de la confrontación; los de artistas y cantantes que, como Joan Manuel Serrat, Víctor Manuel, Ana Belén, Mercedes Sosa, León Gieco, Fito Páez, Silvio Rodríguez, Luis Alberto Spinetta, Julio Boca, Imanol Arias, Soledad Silveira, entre otros, se hicieron presentes a través de su arte en el centro de la protesta; los de dibujantes y caricaturistas que, como Quino, Fontanarrosa, Rep, Sendra, Maicas, plasmaron en sus

²² Se pueden consultar más propuestas en:
<http://www.ctera.org.ar/educacion/conclu.htm>

dibujos y caricaturas su adhesión; los de sacerdotes de distintos credos y congregaciones religiosas que oficiaron ceremonias en la carpa; los de periodistas, conductores de programas de televisión y radio y comunicadores sociales que, como Mariano Grondona, Santo Biasatti, Néstor Ibarra, Jorge Lanata, Lalo Mir y Marcelo Tinelli, abrieron espacios en sus programas para difundir la lucha de los docentes o bien los transmitieron directamente desde la misma Carpa; y los de deportistas y equipos de fútbol, incluso la Selección Argentina de Fútbol, que contribuyeron a difundir mediáticamente la lucha de los docentes mediante carteles que mostraban y dejaban fotografiar y filmar antes de los partidos. De todas estas manifestaciones merecen reproducirse aquí, aunque extensos, algunos fragmentos de la significativa interpretación que Beatriz Sarlo realizó de la Carpa en la publicación uruguaya *Brecha Gorda*, a principios de 1999, en el artículo “La carpa blanca restauró un espacio público”²³:

“(...) En esta ciudad ablandada por la potencia del mercado y la debilidad del Estado, por las tendencias privatizantes de los grupos de presión, por los intereses sectoriales de los vecinos más afluentes, la carpa blanca de los maestros ocupó un espacio eficazmente público que no es cualquiera.

En abril de 1997, después de una huelga nacional, el sindicato de maestros juzgó que la táctica seguida hasta ese momento para obtener una mejora de salarios había sido poco eficaz y había llegado, virtualmente, a un punto muerto. Los maestros se dieron cuenta de que no se podía seguir indefinidamente organizando paros frente a un Ministerio de Educación que no tenía ni se proponía, entonces, conseguir los medios presupuestarios para responder a los reclamos. Percibieron, también, que los paros (apoyados hasta ese momento por grandes movilizaciones de la comunidad educativa) no podían extenderse durante el resto del año, porque pondrían en peligro la continuidad de las clases y dilapidarían el apoyo popular recibido en dos o tres grandes concentraciones. No se equivocaron al incorporar al razonamiento sindical el hecho de que los chicos tenían derecho a la educación y que nuevos paros iban a afectarlos. Había que inventar algo nuevo y diferente. Lo nuevo y diferente fue la carpa blanca, donde un contingente de maestros, que se renueva cada semana desde hace 600 días, ayuna en defensa de sus salarios como trabajadores y de la educación como bien que debe colocarse por encima de los conflictos.

El lugar elegido para elevar la carpa es densamente significativo. En una ciudad privatizada por el mercado, los maestros colocaron su carpa en el espacio público, ocupándolo pero no privatizándolo sino, por el contrario, devolviéndole su cualidad de ágora y de escenario de grandes acontecimientos.

Se trata de la plaza frente al Congreso, diseñada como monumento, donde las esculturas conmemoran los pactos que instituyeron el Estado argentino. Esa plaza, paradoja actual de su carácter monumental y cívico, está enclavada en el centro-

²³ El artículo completo se puede consultar en: <http://www.cholonautas.edu.pe/pdf/SARLO-CARPA.pdf>

sur deteriorado de la ciudad. Antes de la carpa blanca, sólo periódicamente se activaba dejando de ser un parque sucio y desprolijo para convertirse en pórtico del Congreso nacional y, en consecuencia, en espacio donde podían ponerse en escena reclamos y reivindicaciones. (...) El movimiento de los maestros restauró allí un sentido de comunidad, sostenido por dos cualidades: la ausencia de doctrinarismo político-ideológico y la apertura para recibir apoyos de naturaleza muy diversa. La carpa es lo que la escuela debe ser: un espacio poroso hacia la sociedad.

También es una intervención político-cultural, en la medida en que devolvió calidad común, republicana, a la plaza. Lejos de deteriorar el paisaje urbano, la carpa recuerda que, cuando está definido como símbolo (y éste es precisamente el caso de la plaza frente al Congreso), es legítimo ocupar el espacio público para la presentación de cuestiones colectivas que afectan a toda la sociedad, en el presente y en el futuro. Difícilmente se pueda pensar otra cuestión más abarcativa que la educación (...)

La Carpa Blanca reorganizó drásticamente el paisaje de la plaza. Es una gigantesca instalación urbana, una especie de happening continuado donde la vida de los huelguistas se ha vuelto completamente pública (...). Ni de día ni de noche existe un espacio privado o una actividad privada. Los hombres y las mujeres de la carpa son inmediatamente accesibles. El gobierno no ha podido ocultar lo que allí sucede porque sucede exactamente en el más público de los espacios de Buenos Aires, a diez cuadras de la Casa Rosada y a veinte metros del Congreso.

Al ocupar un centro cívico no para confirmar su uso cotidiano distraído o su uso periódico como espacio de reivindicaciones, se ensayó una forma nueva de apropiación temporaria. La carpa probó que un espacio público inerte o deteriorado podía activarse convirtiéndose en un polo dinámico de reivindicaciones colectivas que, en el curso de los meses, confluyeron hacia ella. Se reactivó así la energía política de un lugar cívico que estaba deteriorado material y simbólicamente.

Los periodistas, la televisión y los radios, sobre todo durante el primer año, rodearon a la carpa construyendo una especie de pantalla mediática que multiplicó su visibilidad. La carpa responde a la escala urbana y es, en el paisaje urbano, una gigantesca obra conceptual: blanca, como los delantales de la escuela pública; liviana y porosa, porque sus paredes no deben segregar a los ocupantes del resto de los ciudadanos (como muchos piensan que los muros del Congreso separan y protegen a los diputados y senadores); abierta en tres de sus cuatro lados, para que todos puedan entrar en ella y porque nadie está allí como rehén político o sindical; pobre y precaria porque los maestros son parte de una escuela en crisis. (...)

Los maestros imaginaron un uso nuevo del espacio público que no tiene antecedentes. Otros manifestantes, como los del movimiento de derechos humanos, tomaron posiciones en el espacio público por horas o, incluso, por todo un día. Pero en el caso de la carpa, la ocupación es ininterrumpida. Sus habitantes temporarios ejercen sus derechos como ciudadanos dando forma a un nuevo tipo de actor urbano: no son "vecinos", ni migrantes, ni visitantes (aunque vivan en la carpa, vengan de regiones alejadas del país y la carpa sea, durante

una semana, para cada uno de ellos, una especie de experiencia social de la gran ciudad).

Así, la carpa blanca ocupó uno de los centros cívicos de la ciudad no para confirmar su uso "normal" sino inventando nuevas formas de apropiación temporaria. En la ciudad donde las tendencias prevalecientes son de privatización de lo público, la carpa blanca nos ha mostrado la vida cotidiana convertida en vida pública: los maestros viven en el espacio público, y usan esos tramos de vida (que en todas las demás circunstancias serían privados) para defender su reclamo.

Llevan a cabo una acción simbólica en el más simbólico de los espacios. La posibilidad de que el impacto de esta puesta en escena se desvanezca es uno de los problemas que hoy enfrentan los organizadores de la carpa blanca. No se trata de que la extensión en el tiempo haya vuelto ilegítimo o impropio el uso del espacio (como argumentó María Elena Walsh, equivocándose). Se trata de que el mantenimiento de la complicada instalación corre el riesgo de enfrentarse con los fantasmas de la repetición y la fatiga.

El choque innovador que produce la carpa puede prolongarse pero no de manera indefinida. Está basado en la inventiva cotidiana y, por lo tanto, depende más de la variación que de la ritualización. Si la carpa blanca se ritualizara podría convertirse en un sitio de peregrinación (una especie de santuario laico) y, como estrategia que pierde su novedad por la repetición, vería caer su impacto."

Como ya se mencionó en este estudio, la modalidad de lucha adoptada por CTERA para expresar sus reclamos significó un auténtico *punto de inflexión* ("algo nuevo y distinto" dirá Beatriz Sarlo) en las formas tradicionales de confrontación sindical. Una de las innovaciones más importantes fue la de incorporar y articular con los paros y movilizaciones masivas en distintos puntos del país, *prácticas de producción simbólica* muy activas, concentradas y eficaces en la creación y difusión social de consignas, imágenes, íconos y emblemas. Otra fue la de tener como objetivo y estrategia central impactar sobre la opinión pública a través de la *proyección y difusión mediática* de los reclamos. La "puesta en escena" de la Carpa Blanca, en tanto "obra conceptual", "instalación urbana" y "happening continuado" que da cuenta de una potente "intervención político cultural" de los docentes, al mismo tiempo que inauguró un "sentido de comunidad" y una esfera de debate público sobre la escolaridad, ella misma se fue constituyendo con velocidad en un icono de la "lucha por la defensa de la educación pública", que los docentes interpretaban amenazada por las políticas económicas y educativas del gobierno de Menem. Tal como señala la ensayista argentina, el blanco de la carpa es fácil referirlo al emblemático color de los guardapolvos de los alumnos de la escuela pública y, con un esfuerzo un poco mayor,

agregamos, a la “Marcha Blanca” que el sindicalismo docente había impulsado en 1988, luego de una histórica huelga nacional de docentes que duró más de 40 días²⁴. Por su parte, el ayuno de los docentes, replicado simbólicamente a través de consignas escritas en carteles que portaban los docentes (“*docente argentino ayunando*”) y los adherentes a la medida de fuerza en las movilizaciones y actos públicos y mediáticos (“*hoy somos todos docentes*”), no es difícil asociarlo con el “hambre” y deterioro de las condiciones laborales que soportaban los docentes, a partir de que el sistema educativo del país no contaba con un fondo de financiamiento educativo que garantizara el pago a término y con moneda corriente de salarios dignos a los docentes. Hugo Yasky, actual Secretario General de la CTERA y por entonces Secretario Adjunto, en una entrevista que sostuvo con el equipo, reflexionó retrospectivamente sobre la activa producción simbólica puesta en juego a través de la Carpa y se refirió a estas cuestiones de la siguiente manera:

“(...) creo que el otro elemento que es importante, ahora visto a la distancia, es que (en la Carpa) se empieza a construir una especie de simbología mediática que después fue retomada por nosotros en la CTA. Yo creo que el guardapolvo blanco y el cartelito colgando es una especie de antepasado del “chalequito” que después empieza a usar la CTA. Que lo usan la primera vez en la Marcha Federal... No, en la marcha de Buenos Aires a Rosario pidiendo el seguro de empleo... en el año 2000. Y que ahora usan los piqueteros. Es la apelación a formas de construcción mediática de la demanda que hoy son tan comunes. Es decir, en esa época era muy raro. Nosotros lo habíamos experimentado con éxito entre el '93 y el '96 sobre todo en la Provincia de Buenos Aires en la resistencia a la reforma educativa; donde hicimos los primeros pasos de un aprendizaje de la utilización de los medios y la construcción de un discurso simbólico, sobre todo en base a imágenes. Una experiencia que nos sirvió de mucho después para la construcción de la Carpa, fue el “Circo de la Reforma Educativa” frente a la Casa de la Provincia de Buenos Aires. Para eso habíamos contratado acróbatas de un

²⁴ Convocada por la CTERA, la Marcha Blanca tuvo lugar entre el 18 y el 23 de mayo de 1988, y fue la culminación de una huelga de 42 días llevada a cabo por docentes de todo el país. Partiendo desde distintos puntos de la República, los docentes marcharon hacia la Capital Federal atravesando ciudades y pueblos de diversas regiones y recibiendo adhesión y solidaridad por parte de las comunidades. Esta acción fortaleció la cohesión y posicionamiento de la CTERA en tanto expresión orgánica de los trabajadores de la educación, marcando el comienzo de “la lucha en defensa de la escuela pública” a la que la federación sindical pretende ponerse a la cabeza. Dio lugar asimismo a la unificación salarial en 21 jurisdicciones del país y abrió la posibilidad de discutir y negociar en un ámbito unificado salarios y modalidades y condiciones de trabajo. En conmemoración a esta movilización histórica, el VII Congreso Extraordinario de CTERA declaró el 23 de mayo día del Trabajador de la Educación.

Para acceder a una excelente selección y sistematización cronológica de noticias periodísticas referidas a estos acontecimientos, puede consultarse: Rodríguez, Lidia y Berrostequieta, Gerardo (1989), *Conflicto docente en Argentina. Marzo-abril-mayo 1988*, Cuadernos de Documentación en Educación, N°4, CIPES/REDUC.

circo, después me acuerdo de un burro que se nos empacó ahí... Entonces eran todas construcciones que tenían una llegada muy fuerte a los medios. Y empezamos a incorporar la seducción que ejerce sobre las cámaras de televisión en la búsqueda de noticias todo aquello que signifique vender una imagen que a nosotros nos posibilitaba un dispositivo para instalar la discusión.”²⁵

La operación simbólica y mediática que los docentes y otros actores sociales produjeron mediante y en torno a la Carpa Blanca, inauguró un incipiente pero efectivo proceso de recomposición de la agenda pública de la educación, a partir del establecimiento cada vez más visible y consensuado de cuestiones que la agenda oficial de la política del gobierno de Menem hasta ese momento minimizaba, deslegitimaba o trataba de ocultar. Un conjunto de problemas y prioridades educativas no atendido por la agenda reformista de la llamada “Transformación Educativa” comenzaron a ser ponderados socialmente y a formar parte de los temas que eran considerados como merecedores de atención pública y estatal. Desde la perspectiva de los gremialistas docentes en este estudio, hasta ese momento los sindicatos docentes no habían tenido espacios nacionales de discusión con el gobierno; en muchos casos, porque las instancias de “concertación federal” no los incluía (sobre todo el Consejo Federal de Educación, que reunía a los ministros de las 24 jurisdicciones educativas del país y se ocupó de generar condiciones de gobernabilidad para la reforma); en otros, porque los ámbitos en los que estaban contemplada su participación no eran convocados por el gobierno (por ejemplo, el Consejo Asesor Económico Social del Ministerio de Educación de la Nación, en el que se incluían además a otros sindicatos, cámaras empresariales, iglesias, etc.); también en muchas ocasiones, porque sectores importantes dentro de la conducción sindical de CTERA se mostraban reacios a entablar cualquier tipo de diálogo con el gobierno de Menem.

No obstante, Inés Aguerro, por entonces Subsecretaria de Gestión de Administración Educativa de la Nación, afirma que los gremios docentes habían sido convocados para la discusión de la Ley Federal de Educación acordando con varios de los puntos establecidos en dicha ley. En el marco de una entrevista realizada por el equipo, ella señaló:

²⁵ Ver ANEXO: entrevista a Hugo Yasky.

*“Yo no creo que (el conflicto desarrollado en torno a la Carpa Blanca) haya sido por la Ley (Federal de Educación). Creo que hay como una actitud de: ‘cualquier cosa que me tocan hay que decir que no’. Si hubieran sacado otra ley que dijera otra cosa, tampoco la hubieran querido. Yo no creo que haya sido una disidencia específica, porque ellos negociaron la Ley, participaron de la negociación y lo que está escrito en la Ley estaba acordado con CTERA. Entonces, si vos le vas a entrar porque la oposición es al contenido... yo no lo veo por ahí”.*²⁶

Sin embargo, la ex funcionaria da cuenta asimismo de las percepciones que, desde las instancias gubernamentales de gestión de las políticas educativas, se tenían respecto de la relación histórica con las organizaciones sindicales. Así, explicita las reticencias por parte de muchos de los funcionarios políticos involucrados a generar canales de comunicación que tendiesen a arribar a acuerdos con los sindicatos docentes.

*“En uno de los procesos de integrar gente, uno de los criterios fue traer gente de las provincias y se trajo a muchos ministros, vinieron varios... todos, todos, cuando nosotros desde nuestra academia dijimos, ‘hay que convocar a los gremios’, todos dijeron ‘no se metan con ellos porque les van a mentir’, ‘no se metan porque si uno pacta con ellos, después te hacen un corte de manga’... gente que había pasado y militado en los gremios... La idea nuestra era incluso hacer esa comisión del Consejo Federal, traerlos para poder... decían, ‘no, si ustedes quieren hacer algo, háganlo aliándose con los docentes, que no es lo mismo que aliarse con los gremios’....no se metan con los gremios... y yo personalmente no tenía ninguna actuación política como para decir si o no.”*²⁷

Lo cierto es que, a partir de la eficacia de la estrategia de lucha adoptada, apoyada por varios paros nacionales de acatamiento masivo y numerosos actos públicos y movilizaciones, los sindicatos docentes llegaron a congregarse la voluntad y la presencia de mucha gente. También el progresivo debilitamiento de la hegemonía política que Menem había logrado construir sobre su gestión, forzó a que el gobierno se viera compelido a negociar con los sindicatos docentes, no sin fricciones y conflictos internos y consecuencias sobre su propio equilibrio de fuerzas y composición (cabe mencionar aquí las peleas en el gabinete, sobre todo entre la Ministra de Educación, Susana Decibe, y el Ministro de Economía, Roque Fernández, y la renuncia de la primera). De hecho, el gobierno se vio forzado a declinar en muchos de sus posicionamientos iniciales; pero

²⁶ Ver Anexo: entrevista a Inés Aguerrondo.

²⁷ Ver Anexo: entrevista a Inés Aguerrondo.

también gran parte de los reclamos de los docentes no encontraron respuesta durante la contienda. Lo importante, no obstante, fue que nuevos temas y problemas empezaron a ocupar un lugar central en las discusiones públicas y, en consecuencia, en la atención de los funcionarios de gobierno. El financiamiento adecuado de la educación, la responsabilidad educativa del Estado nacional, la educación como derecho social que había que garantizar, el pago a término de los salarios docentes, la necesaria vinculación de la educación con el modelo y la política económica, entre otras cuestiones, irrumpieron así en la escena pública tomando más políticos y generales, y menos sectoriales y reivindicativos, los reclamos de los docentes sindicalizados. De hecho, las Propuestas del Segundo Congreso Educativo de la CTERA, llevado a cabo el 25 y 26 de junio de 1999, retomaron con cierto detalle y exhaustividad gran parte de los tópicos de esta agenda con un sentido político más nítido que las del Primer Congreso, llevado a cabo con anterioridad a la instalación de la Carpa:

“- El Estado debe garantizar el derecho social educativo, para lo cual posee la responsabilidad indelegable de conducir una política educativa que asegure con justicia, la gratuidad, la igualdad y el acceso a la apropiación de conocimientos con calidad de todos, en todos sus tramos.

El Estado nacional tiene la responsabilidad indelegable, imprescriptible e intransferible de garantizar la educación pública estatal que debe ser gratuita y laica para todos los niveles. Esta responsabilidad deberá estar siempre acompañada por los recursos económicos genuinos que permitan la garantía del derecho a la educación para todos los argentinos. La revisión del pago de la deuda externa y la reversión de la injusta distribución de la riqueza son dos aspectos esenciales a tener en cuenta a la hora la asignación de recursos para la educación.

Es responsabilidad indelegable del Estado Nacional, los Estados Provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la elaboración, implementación y supervisión de la política educativa nacional. Esto significa que quedan en la órbita del Estado los mecanismos de elaboración y las estructuras directivas de ejecución y control de la política educativa. Siendo los funcionarios responsables directos en caso de incumplimiento de esta ley.

Para la elaboración, implementación y supervisión de una política de Estado, es necesario el protagonismo y la participación de los distintos sectores sociales comprometidos en el proceso educativo. Para esto, se garantizarán los espacios de participación y protagonismo de los sectores populares y de trabajadores involucrados en los procesos educativos.

Para garantizar la educación como derecho social se debe asegurar el acceso, permanencia, reingreso y egreso de todos los habitantes del país en el Sistema

Educativo. Se garantizará el derecho educativo de manera igualitaria a las diferentes etnias y comunidades culturales (comunidades aborígenes, migrantes latinoamericanos, etc.). Para ello debe garantizar un financiamiento educativo que contenga genuinas fuentes de recursos y mecanismos participativos y democráticos de justa distribución, así como una orientación curricular y una modalidad de evaluación comprometidas con el fortalecimiento y profundización de nuestra democracia en todos los órdenes sociales y políticos.

Es obligación del Estado responder a las necesidades socio - educativas aún por fuera de la obligatoriedad escolar. ²⁸

Pero además de implicar un viraje en la consideración pública de los asuntos educativos y en las modalidades de lucha sindical (y social), la Carpa Blanca también puede ser considerada como un *punto de convergencia y resonancia* de luchas sindicales y resistencias sociales muy heterogéneas. En efecto, en el espacio político, simbólico y mediático abierto por la Carpa confluyeron reclamos y denuncias de distinto tipo, tenor y radicalidad contra la política gubernamental. Convergieron allí protestas y reivindicaciones, antiguas y recientes, de:

- grupos de “piqueteros” y desocupados, que pedían trabajo y planes sociales;
- organismos de derechos humanos y las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, que reclamaban la derogación de leyes que impedían el encarcelamiento de represores, genocidas y torturadores, y el esclarecimiento de asesinatos (como el del reportero gráfico José Luis Cabezas y la adolescente catamarqueña María Soledad Morales) y atentados (contra la Embajada de Israel y la AMIA) sin condenados ni culpables;
- periodistas (por ejemplo, los agrupados en la Unión de Trabajadores de Prensa de Argentina y de la Provincia de Buenos Aires, UTPA y UTPBA), que denunciaban limitaciones a la libertad de prensa;
- la comunidad universitaria (la Confederación Nacional de Docentes Universitarios, CONADU, y la Federación Universitaria Argentina, FUA, pero también rectores, consejos superiores y directivos de facultades y universidades públicas nacionales) que se solidarizaba con el reclamo de mayor financiamiento para la educación;

²⁸ Se pueden consultar más propuestas en:
<http://www.ctera.org.ar/educacion/docfinal.htm>

- organizaciones y movimientos sociales que denunciaban situaciones de injusticia social, como el abandono y la pobreza de la infancia y de cada vez más amplios sectores sociales (por ejemplo, Chicos del Pueblo);
- agrupaciones de jubilados y pensionados que ya venían proclamando el abandono y la pobreza de la vejez; y, por supuesto,
- las organizaciones sindicales que ya habían abandonado la CGT (a la que acusaban de “oficialista y corrupta”) y que pretendían construir un “sindicalismo diferente” a través del carácter movimientista y opositor de la CTA.

Sin embargo, en lo que respecta a las intenciones y la estrategia de nacionalizar el conflicto por parte de la conducción de CTERA, cabe resaltar la confluencia de las luchas y reclamos de los sindicatos docentes provinciales que se produjo en el espacio de la Carpa. La Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN), el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA), la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER), la Asociación de Educadores Provinciales de Jujuy (ADEP), la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER), la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), la Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE), el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de Corrientes (SUTECO), la Unión de Trabajadores de la Educación de la Ciudad de Buenos Aires (UTE), la Unión de Docentes de la Provincia de Misiones (UDPM), entre otros sindicatos docentes provinciales²⁹, venían llevando a cabo medidas de fuerza de distinto tipo y duración contra los gobiernos y carteras educativas provinciales que, en la mayoría de los casos, no encontraban canales de difusión y quedaban recortados y aislados localmente, y que, en casi todos, tendían a adoptar en su evolución y desenlace el carácter cíclico ya mencionado en el segundo apartado del estudio. Durante varios momentos, en el transcurso del sostenimiento de la Carpa Blanca y el ayuno rotativo de docentes, los conflictos docentes provinciales se condensaron en el centro de la consideración pública y, al mismo tiempo, encontraron y contribuyeron a construir una caja de resonancia que proyectaba y difundía sus reclamos y sus luchas por todo el territorio nacional y aún más allá de él. De hecho, las manifestaciones de *solidaridad* y *adhesión internacional* a la Carpa y a las luchas que en ella se concentraban, se

²⁹ Ver “Argentina” en la cronología de conflictos del Proyecto.

produjeron a partir de la presencia y participación en movilizaciones y actos de organizaciones docentes y sociales de Brasil (Movimiento de Trabajadores Sin Tierra - MST, la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación - CNTE), Uruguay (ADEMU, FENAPES, AFUTU), México, Paraguay, Suiza, España, Francia, Canadá, Suecia, Italia, entre otros. Y según las Memorias de CTERA:

“Desde el 2 de abril se abrió una etapa de intensas comunicaciones e información con el contexto internacional con el objeto de generar un flujo intenso de adhesiones a la medida puesta en marcha por CTERA y con la finalidad de influir sobre las autoridades nacionales y provinciales. Gremios insertos en la CEA y la IE, de diferentes modos promovieron su solidaria gestión. Notas, fax, visitas personales, comunicaciones periódicas, presentaciones en algunas capitales frente a las embajada Argentina, divulgación ante los medios de prensa. Universidades de todos los continentes han hecho llegar su expresión de apoyo, organizaciones de diversas características, representantes de la cultura y el arte popular de varios países, distintas redes electrónicas internacionales.”³⁰

La experiencia de la Carpa tuvo el apoyo y la presencia reiterada de organizaciones docentes de Brasil, México, Paraguay, Uruguay, Suiza, España, Francia, Canadá, Suecia, Italia... “En varias oportunidades nos visitó el coordinador principal para América Latina del al Internacional de la educación Napoleón Morazán y el propio Secretario General de la Organización Fred Van Leeuwen, quien nos acompañó a realizar múltiples gestiones ante los Diputados, el Ministro de Trabajo y el de Educación”.³¹

En síntesis, en los 1003 días de permanencia de la Carpa Blanca frente al Congreso nacional, se verificaron los siguientes acontecimientos, presentados por ahora de manera esquemática para dar una imagen de la magnitud y el consenso social alcanzado por la medida de lucha³²:

- 1.500 docentes de todo el país ayunaron rotativamente en la Carpa.
- 2.800.000 personas visitaron la Carpa.
- 6.700 escuelas de todo el país visitaron la Carpa.

³⁰ Fragmento de las Memorias de CTERA, correspondiente al período del 1 de Julio de 1996 al 30 de Junio de 1997, Secretaría de Relaciones Internacionales, pág. 18.

³¹ Fragmento de las Memorias de CTERA, correspondiente al período del 1 de Julio de 1997 al 30 de Junio de 1998, Secretaría de Relaciones Internacionales, pág. 5.

³² Datos tomados de las Memorias de CTERA, correspondiente al período del 1 de Julio de 1999 al 30 de Junio de 2000, pág. 47.

- 1.500.000 de personas firmaron el petitorio exigiendo un fondo de financiamiento para la educación.
- Se realizaron 12 paros nacionales docentes.
- Se realizaron 6 marchas multitudinarias en Plaza de Mayo.
- 4.500 docentes y voluntarios se ocuparon día y noche de la organización.
- 475 eventos culturales se realizaron en la Carpa (recitales, muestras de pintura, fotografía, escultura, teatro, cine, video, etc.)
- 36 cátedras universitarias se dictaron en la Carpa.
- 95 delegaciones extranjeras visitaron la Carpa y apoyaron la lucha de CTERA.
- Todos los miércoles los jubilados terminaban sus marchas en la Carpa.
- Se realizaron en la Carpa múltiples actos de otros sectores sociales para reclamar sobre distintas cuestiones: José Luis Cabezas, Mario Bonino, María Soledad Morales, Teresa Rodríguez, Sebastián Bordón, Miguel Brú, AMIA, Memoria Activa, actores, estatales, Chicos del Pueblo, jubilados, desocupados, Marcha Global Infantil, Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, periodistas, judiciales, médicos, estudiantes, entre otros.
- Se realizaron 45 celebraciones ecuménicas en la Carpa.
- Se plantó un árbol (donado por una escuela especial), junto a UTPA y ARGRA en memoria de J. L. Cabezas.
- Se realizaron 187 eventos de derechos humanos en la Carpa.
- Se emitieron en directo 46 programa radiales y 29 de televisión desde la Carpa.
- 200.000 docentes ayunaron en todo el país el 10 y 11 de setiembre de 1997.
- 350 docentes de todo el país ayunaron dos días en Plaza de Mayo.
- 16 veces los docentes fueron a estadios de fútbol con banderas explicando el conflicto.
- Los ayunantes pasaron en la Carpa tres Navidades y dos Fines de Año.

- Los periodistas nucleados en UTPBA, ayunaron 24 horas en la Carpa Blanca.
- Dirigentes de la CTA, encabezados por el Secretario General, Víctor De Genaro, ayunaron varias veces en al Carpa Blanca.
- El Coro Kennedy estuvo en la mayoría de los actos de la Carpa con su canto solidario.
- 45.000 jóvenes asistieron a Maest-Rock, un recital del rock, con conjuntos de primer nivel.
- Adhirieron 1012 organizaciones internacionales, gremiales, pedagógicas, sociales, políticas, ambientalistas, incluyendo varias casas de altos estudios.

Contextualización sintética del conflicto docente en Argentina (1997 a 1999)

Como ya se ha planteado en el estudio, el conflicto desarrollado por los docentes de la CTERA en torno de la Carpa Blanca y el ayuno no se dio en el vacío histórico, ni comenzó y se desplegó de un momento para otro. Por el contrario, para comprenderlo en profundidad resulta necesario dar cuenta, al menos de manera sintética, de la serie de cuestiones y procesos más generales y antiguos que lo contextualizan y permiten analizarlo en función de dimensiones y variables que complementan la simple descripción de sus manifestaciones más evidentes difundidas por los medios de comunicación social.

Los docentes de CTERA, pero también otras organizaciones gremiales y docentes que se movían por fuera de esa entidad sindical, ya venían resistiendo desde varios años antes de la instalación de la Carpa Blanca y la nacionalización del conflicto a las políticas económica, laboral y educativa del gobierno menemista, a las que, por otra parte, identificaban con el *modelo y programa político del neoliberalismo* para América Latina y con la ingerencia local de los organismos internacionales de crédito (el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo). De esta forma, las políticas de ajuste estructural, de control del gasto social y de redefinición de las funciones del Estado; las privatizaciones de casi todas las empresas y servicios públicos; la reforma laboral que flexibilizaba las relaciones contractuales de trabajo; así como las medidas de apertura comercial y financiera y de equilibrio macroeconómico,

impulsadas por el gobierno de Menem, fueron asociadas por la mayoría de los sindicatos al ideario neoliberal también impreso, según su punto de vista, en las políticas educativas y el programa de reformas dirigidas al sector educación.

La “Declaración Final” del *Primer Congreso Educativo* de la CTERA, desarrollado en Buenos Aires el 24 y 25 de febrero de 1997, es claro al respecto:

“La implementación del neoliberalismo en materia educativa, ha traído junto a la pauperización y el recorte de los derechos de los educadores, una ejecución anárquica y desordenada, tendiente a asegurar la dispersión de los trabajadores de la educación a la hora de la confrontación. Se procura fracturar la resistencia y debilitarla por la vía del descrédito y la descalificación. Las políticas de mercado han declarado como su principal enemiga a la organización. Advirtiendo que las formas socializadas y orgánicas de resistencia son las únicas efectivas, reivindican y promueven el individualismo y el aislamiento desde las formas primarias de contratación laboral hasta las formas más sofisticadas de convivencia social. Por lo tanto, constituye un imperativo alentar, promover, difundir y ayudar a organizar las formas sociales de resistencia al proyecto hegemónico y autoritario impuesto, en especial contribuyendo a la elaboración de alternativas viables para enfrentar los efectos desbastadores en el campo laboral y recuperar la memoria histórica de las luchas sociales de nuestro pueblo.”

Fueron justamente esta filiación ideológica y política y las consecuencias económicas, sociales y educativas nefastas que le atribuían los docentes y otros actores sociales, las que se constituyeron en el telón de fondo del conflicto social de la época y las que motorizaron la historia de la resistencia social y sindical a lo largo de los años '90. En efecto, a partir de mediados de década, la hasta entonces casi inmovible hegemonía política del gobierno de Menem, ratificada por su reelección presidencial, comenzó a resquebrajarse progresivamente al mismo tiempo que la conflictividad social se hacía cualitativamente distinta y se instalaba, a través de los medios de comunicación, en el imaginario social. El conocimiento público de los datos que indicaban un aumento estrepitoso y angustiante de la pobreza y la indigencia³³ en el país; la difusión de los

³³ En el año 1997, el 26% de la población se encontraba por debajo de la línea de pobreza. Este porcentaje aumenta radicalmente hasta alcanzar, en el año 2002, el valor extremo de un 54.3% de la población bajo la línea de pobreza. En los partidos del conurbano bonaerense, mientras que en 1991, un 3,8% de personas se encontraba bajo la línea de indigencia, este porcentaje aumenta al 7,2% en 1997. En el 2002, dicho porcentaje se acrecentó aún más llegando a alcanzar el 30.5%.

Datos extraídos de la Encuesta Permanente de Hogares-INDEC, Argentina www.indecmecon.gov.ar

índices crecientes e inéditos de desocupación y subocupación³⁴; las palpables y cada vez más dramáticas polarización, dualización y fragmentación sociales y la visibilidad de la marginalización social; la profundización de la concentración del ingreso y la riqueza³⁵ y la injusticia social que esto acarrearba; la cada vez más evidente precarización de las condiciones laborales³⁶ y la inseguridad que esto provocaba; y las denuncias públicas de corrupción, comenzaron a debilitar la popularidad del gobierno y a multiplicar los actores y escenarios de conflicto.

En este contexto general de lucha, existieron algunos focos de resistencia que especificaron la *oposición de los docentes a la política educativa* implementada por el

³⁴ Según la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) en el año 1991, para el total de los aglomerados urbanos, la tasa de desocupación era del 6.3%. Esta tasa aumentó hasta alcanzar su punto máximo en el año 1995 llegando al 18.4%. En 1997, la tasa era de 16.1%.

Por otra parte, los datos indican que la tasa de subocupación en mayo de 1991 era del 8.6 %. Sin embargo, la subocupación demandante cae en mayo de 1995 al 7%. Teniendo en cuenta los dos tipos de subocupación (demandante y no demandante) este índice alcanza, para la misma fecha, el 11.3%. En el año 1997, la subocupación alcanzó el 12.10%.

Datos extraídos de la EPH-INDEC, Argentina www.indecmecon.gov.ar

³⁵ Entre los años 1991 y 2002 tiene lugar una profundización del proceso de polarización de las riquezas y distribución desigual del ingreso. En este período la participación del estrato más bajo cayó un 18%, mientras que el estrato alto aumenta un 6.8%. En 1991 el 20% más rico de la población recibía 6,8% más que el 80%, mientras que en 2002 ese porcentaje recibió un 22,7% más. O sea, el 20% más rico de los habitantes se apropia de 22, 7% más del ingreso total que el 80% "restante". Este esquema es denominado como efecto "Hood- Robin".

Para consultar más sobre esta temática ver Nochteff Hugo y Güell Nicolás (2002) *Distribución del ingreso, empleo y salarios*. Instituto de Estudios y Formación de la CTA.

Una de las formas más comunes para medir la distribución del ingreso en un país o en una región es a través del Índice de Gini. Este índice se basa en la medición de la distribución acumulada de los ingresos (desde el individuo u hogar más pobre hasta el más rico de la economía). Cuando el valor es igual a 0, la distribución del ingreso es perfectamente igualitaria; cuanto más dicho indicador se aproxima a 1, más injusta y concentrada es dicha distribución. Es a partir de un valor de 0,4 que una estructura social es considerada como "desigual". Suecia, Japón y Finlandia tienen un índice de Gini de 0,25, la Argentina registra un índice de Gini de 0,53.

³⁶ La década del 90 se caracteriza por la destrucción neta y precarización de los puestos de trabajo. La formas de precarización son: contratación de empleados "en negro" (salarios inferiores y sin cobertura de la seguridad social ni de las normas legales que regulan las relaciones laborales), contratación de empleados bajo modalidades promovidas (pasantías, contratos a prueba, duración determinada, etc.) y por último la tercerización de tareas subsidiarias de la producción en pequeñas empresas de limpieza, mantenimiento o transporte que presentan mayores niveles de empleo precario y menores costes laborales. Por ejemplo, entre 1994 y 1997 hubo un crecimiento de 8.8% de asalariados a los que no se les realiza el descuento jubilatorio, además entre 1996 y 1998 hubo un crecimiento relativo del 116% en la proporción de contratos a prueba y del 200% en lo que conoce como personal de agencia en el mismo período. Para mayor información ver: Roca y Moreno (1999) *El trabajo no registrado y la exclusión de la seguridad social* y Grushka (2001) *La cobertura previsional en Argentina a fines del Siglo XX*.

gobierno menemista a partir de una activa producción de leyes y marcos normativos³⁷ y la ambiciosa movilización de recursos y estamentos públicos implicados en la autodenominada “Transformación Educativa”³⁸. Uno de ellos, y tal vez el más

³⁷ En principio, un conjunto de *normas legales* de alcance nacional, que constituyeron la plataforma jurídica y de legitimación institucional y política de una conjunto de medidas de política educativa tendientes reformar integralmente el sistema educativo nacional:

- La *Ley de Transferencia de servicios educativos de nivel medio y superior no universitarios* N° 24.049, sancionada el 6 de diciembre de 1991 y promulgada en enero de 1992, que completó el proceso de transferencia (o descentralización administrativa y financiera) de los servicios educativos de la Nación a las provincias y Ciudad de Buenos Aires, iniciado por un gobierno de facto en 1978 mediante el traspaso de los servicios educativos de los niveles inicial y primario.
- La *Ley Federal de Educación* N° 24.195, sancionada el 14 de abril de 1993, que extendió la obligatoriedad escolar de siete a diez años, transformó formalmente la estructura del sistema educativo nacional al establecer nuevos niveles y ciclos educativos, y que planteó los principios y ejes estructurales de una profunda e integral reforma del sistema (reforma curricular, capacitación docente, evaluación y programas compensatorios focalizados).
- La *Ley de Educación Superior* N° 24.521, sancionada el 20 de julio de 1995, que estableció nuevos principios, criterios y regulaciones para el gobierno, la gestión, la acreditación y la evaluación de las instituciones y carreras de nivel superior (universidades, institutos de formación docente, carreras técnicas de nivel terciario, posgrado).
- El *Pacto Federal Educativo*, suscripto el 11 de septiembre de 1994 y convertido en Ley N° 24.856 en agosto de 1997, que estableció criterios de asignación presupuestaria y distribución de recursos fiscales.
- La reforma de la *cláusula constitucional* acerca de las leyes de organización y de base del sistema educativo que debe sancionar el Congreso (art. 75 inc. 19 de la Constitución reformada en 1994)."

Pero además de estas herramientas normativas de primer orden, la política educativa del gobierno de Menem contó con otras de menor rango, pero igualmente importantes, dirigidas a fijar criterios federales de implementación de la reforma del sistema educativo impulsada por el Poder Ejecutivo Nacional. Se trata del conjunto de Acuerdos Marco, Resoluciones y Declaraciones del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), constituido por los ministros de educación de las provincias y presidido por el ministro de educación nacional.

Para consultar de este aparato normativo y legal, acceder a: www.me.gov.ar

³⁸ La “Transformación Educativa” impulsada por el Ministerio de Educación de la Nación e implementada por casi todas las jurisdicciones provinciales, estuvo orientada a reformar de manera integral los sistemas educativos provinciales y de la Ciudad de Buenos Aires en función de los marcos legales sancionados durante el gobierno de Menem. Sus objetivos generales explícitos fueron mejorar la “equidad”, la “calidad” y la “eficiencia” de los servicios educativos, y se estructuró en función de programas y dispositivos específicos. Los más importantes fueron:

- La *Transformación Curricular* de todos los (nuevos) niveles y ciclos del sistema educativo, orientada a actualizar los contenidos de la enseñanza, y vertebrada a partir de la elaboración, a nivel federal, de los Contenidos Básicos Comunes; a nivel provincial, de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales; y, a nivel institucional, de los Proyectos Educativos Institucionales.
- La *Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC)*, destinada a gestionar y ofrecer una capacitación docente extensiva y masiva que recualificara y “reciclara” a los actores escolares según las nuevas funciones y posiciones escolares definidas por la reforma y los nuevos contenidos y normas curriculares.

importante, fue el *proceso de descentralización* de los servicios educativos impulsado por la Ley de Transferencia, al que los sindicatos docentes visualizaban y denunciaban como una estrategia de las políticas educativas neoliberales para compensar la pérdida de legitimidad del Estado nacional ante su incapacidad (o falta de voluntad política) para responder de forma activa a las crecientes demandas sociales, y para descomprimir el conflicto social y docente ocasionado por las medidas de ajuste estructural y de reforma del sistema escolar. En el Prólogo de un libro editado por CTERA, que compila los principales aportes producidos en un seminario internacional sobre el tema organizado por el sindicato, Marcelo Mango, su entonces Secretario de Educación, se refiere a la cuestión con contundencia:

“Y más allá de otros momentos y otras intenciones, en la América Latina de fines de siglo XX la descentralización ha sido una herramienta de privatización y ajuste del sistema educativo. No en vano la iniciaron Pinochet en Chile y Onganía y Videla en Argentina. No es casual que cada vez que se habló de descentralización se habló de ajuste, precarización laboral, reducción del gasto, control de calidad. Cavallo y Menem concluyeron la transferencia iniciada por las dictaduras de la educación privatización a las provincias sin financiamiento (...) El discurso de la descentralización como profesionalización docente está acompañado de la precarización laboral y la derogación de los estatutos (...) Las políticas que hoy se proponen la descentralización en este contexto promueven la desestructuración y fragmentación del sistema y la institución escuela, centralizan el poder, la toma de decisiones y el control, privatizan el financiamiento, mercantilizan las relaciones pedagógicas y descentralizan el conflicto para impedir la defensa de la escuela pública que hoy tenemos y la construcción de la escuela pública y popular que queremos (...) Quienes quieren y lograron imponer el modelo que padecemos, hoy tienen problemas: los conflictos sociales que demandan derechos, y la crisis de legitimidad. La descentralización es para ellos una estrategia eficaz para eliminar esos problemas. Con la descentralización buscan dispensar las demandas por más edificios, más aulas, más libros, más comedores, y los diluyen en cada territorio más pequeño, más aislado, más

-
- Los *Operativos de Evaluación de la Calidad* de los aprendizajes de los alumnos, estructurados a partir de pruebas estandarizadas de rendimiento escolar, administrados regular y sistemáticamente (año tras año, de manera censal o muestral) en momentos considerados vitales en las trayectorias escolares de los alumnos (al término de cada ciclo o nivel educativo), y destinados a medir y comparar los impactos de los emprendimientos reformistas.
 - El *Programa Nueva Escuela*, orientado a generar criterios operativos y capacidades de gestión en supervisores, inspectores y directores de instituciones educativas con el objetivo de mejorar la eficiencia de las prácticas de gerenciamiento escolar.
 - El *Plan Social Educativo*, destinado a mejorar los niveles de “equidad” del sistema educativo a través de proyectos y dispositivos compensación social y educativa focalizados y la distribución selectiva de recursos para la construcción de edificios escolares y aulas, becas para alumnos de escasos recursos, equipamiento y materiales escolares, atención diferencial para las escuelas rurales, etc..

atomizado. Con la descentralización buscan diluir los conflictos (...) buscan delegar la responsabilidad y el sostenimiento de la escuela a la comunidad (...) buscan recuperar legitimidad trasladando las responsabilidades. La descentralización es entonces su estrategia para eliminar sus problemas. Su estrategia para eliminarnos a los que generamos conflictos para defender los derechos sociales y a los que queremos una sociedad distinta, con representación legítima de sus necesidades”³⁹.

Sin negar la centralidad de los procesos de descentralización dentro del conjunto de políticas educativas neoliberales aplicadas en el país, algunos dirigentes sindicales tienden a complementar esta interpretación al relativizar el nivel de repudio que supuestamente tuvieron en la comunidad educativa nacional a partir de 1992. Ofrecen otra perspectiva de los procesos de transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias y plantean que la oposición y resistencia en las provincias a estas medidas fue menor a la remarcada oficialmente por la Confederación. En una entrevista realizada en el marco de este estudio, Walter Grahovac, miembro de la conducción nacional de CTERA y Secretario General del UEPC durante el período de instalación de la Carpa, sostuvo al respecto:

“En realidad, el problema de la Ley Federal tiene un elemento anterior que fue el proceso de descentralización, que no está directamente vinculado a ella, sino que está vinculado a las decisiones que se tomaron en el Ministerio de Economía y al modelo general que se aplicó en el país. Allí tampoco había plena unidad de criterios (entre los docentes), pero por una cuestión muy concreta: por entonces, el sistema nacional de educación no era cuantitativamente el sistema más importante de Argentina. De hecho, constitucionalmente, la responsabilidad de las escuelas primarias las tenían las provincias desde hacía más de un siglo. Las escuelas nacionales que quedaban y que habían cumplido un rol importantísimo, habían sido transferidas en la época de la dictadura, en el año 78. De las escuelas medias, las provincias habían desarrollado sistemas provinciales. Muchas provincias. Esto también varía de acuerdo a la tradición y al desarrollo de las provincias. En las provincias más nuevas en la historia argentina, el servicio educativo nacional es de más peso porque uno de los elementos de darle identidad, población, presencia política del Estado Nacional, fue a través de la educación y de los servicios públicos. En las provincias que desde la época de la colonia venimos con más historia, hay mucho más desarrollo provincial. Pero este dato histórico, ¿qué nos demuestra? Que en realidad en muchas provincias uno veía que la educación nacional marchaba por un carril y la educación provincial por otro. Que había superposición de ofertas de servicios. En localidades, poblaciones donde con 10 mil habitantes tenían cinco ofertas de escuelas secundarias, donde vos tenías dos de la provincia, una nacional y dos

³⁹ Mango, Marcelo (2003), “Prólogo”, en: Mango, M. y Vázquez, S. (comps.), *Descentralización y municipalización. El debate del espacio público en la escuela*. Buenos Aires: CTERA.

privadas, y de las privadas una nacional y la otra provincial, contradiciéndose los planes de estudio en algunos casos. Pero, además, con un fuerte deterioro, porque ahí ya se había observado el abandono del Estado Nacional de las escuelas de la nación.

Con esto qué indico: que en muchos lugares la lectura del proceso de descentralización no era la misma. Era de una aceptación mayor. Un poco decir... 'si acá en esta comunidad hay cuatro escuelas, una nacional y las otras provinciales, ¿por qué la nacional no...?'. Si además aumentaba la coparticipación, ingresaban algunos recursos que compensaban, en realidad (la descentralización) ayudaba a ordenar la oferta educativa en las provincias. Esto lo menciono porque no es lo habitual en la lectura de los procesos de transferencia. Porque yo creo que no sólo se dio por una imposición de la Nación. Hubo una fuerte imposición, de hecho Cavallo eliminó el presupuesto educativo de un plumazo. Pero ¿por qué no hubo un levantamiento nacional sobre este tema? De los políticos, de los sectores educacionales, no sólo de los sindicatos. En todo caso ¿por qué los sindicatos no encontramos mayor apoyo en la población frente a este proceso? Porque creo que estaban estos elementos, que creo que son políticos y culturales, en gran parte del país.

¿Y por qué creo que esto existía? Pongo un ejemplo: en el '96, cuando en la provincia de Córdoba tuvimos que resistir el proceso de descentralización que pretendía Mestre, de transferir las escuelas primarias a los municipios, el levantamiento del pueblo de Córdoba fue masivo. Y la opinión política de los distintos partidos, incluso de muchos miembros del partido oficial, de la Iglesia y de la comunidad fue brutal. Nuestro sindicato, obviamente por ser una organización que está al día en el debate educativo convocó. Ahora no vamos a creer que la gente siguió al sindicato. La gente se sintió identificada, reconoció que el sindicato estaba diciendo algo que compartía la sociedad y la resistencia llevó a que no puedan transferir las escuelas ni descuartizar la enseñanza secundaria. El gobierno provincial hizo otras cosas, pero el proyecto de fondo que era transferir las escuelas a los municipios lo tuvieron que abortar. Entonces..., ¿Por qué frente a una ocasión se actuó de un modo, y por qué en la otra ocasión, digamos, fue más débil la situación?"⁴⁰

Además de pretender fragmentar la lucha y los reclamos de los docentes y dispersar la fuerza unitaria que estos tenían cuando la contraparte del conflicto era el Estado nacional, la descentralización del sistema educativo hacia las administraciones provinciales significó también, en alguna medida, cierta deslegitimación del sindicato docente nacional. La transferencia de escuelas medias e institutos superiores de formación docente de la Nación a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires no sólo dejaba a un "Ministerio sin escuelas" (el Ministerio de Educación de la Nación que ya no administraba el sistema escolar), sino también a un sindicato docente nacional sin

⁴⁰ Ver ANEXO: entrevista a Walter Grahovac.

conflictos y, por ende, con el riesgo de perder sentido como entidad gremial. De esta forma, la enfática búsqueda de CTERA de una forma de protesta que nacionalizara y recentrara el conflicto docente y que fuera más efectiva y visible que los recurrentes paros nacionales, por un lado, y el histórico rechazo de la confederación sindical docente a la descentralización, por otro, pueden ser leídos para la comprensión del proceso como las dos caras de una misma moneda. Esto es reafirmado por Inés Aguerrondo, cuando sostiene que: *“Se necesitan conflictos, ¿si no cómo existen?”*⁴¹.

Sobre estas cuestiones también se refirió Lucas Luchilo, asesor de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados y jefe de gabinete del Ministerio de Educación de la Alianza (2000 a 2002):

*“Estos factores de crecientes dificultades para sostener los aumentos de dinero sumados a las elecciones del '97, llevaron a algunos actores, en este caso CTERA, a hacer una especie de viraje estratégico en su acción. Si bien no puede decirse que los gremios hayan sido complacientes con las políticas de reforma, es cierto que tampoco tuvieron ni demasiada vocación ni demasiada capacidad para oponerse. Creo que porque, entre otras cosas, la reforma coincidió con un incremento muy importante de la ocupación entre los docentes. A partir del '98 esto cambió, y creo que hay que leerlo desde una doble lógica. Una lógica más general, política, incluso político-educativa, y otra también organizativa de CTERA; porque de algún modo la descentralización, la transferencia y la Ley Federal les habían dejado porco margen de acción como sindicato nacional. ¿Cuál era el lugar del sindicato nacional en ese esquema? Muy limitado. Muy limitado porque en última instancia podían tener una línea discursiva opuesta a las reformas, pero mientras no hubiera niveles de conflictividad significativos en las jurisdicciones o un clima político que permitiera mayor visibilidad del gremio, eso no se traducía en un conflicto nacional. Entonces bueno, deciden hacer un viraje, favorecidos por este contexto: crecientes problemas en las jurisdicciones; debilidad del gobierno nacional; y también una disposición por parte del Ministerio de Educación a tratar de buscar alguna medida que le permitiera al gobierno salir del impasse político educativo en el que estaba. Entonces se empiezan a ver varios conflictos provinciales, en general más ligados con crisis generales del sector público de las provincias que con problemas específicamente docentes, pero al ser los docentes un segmento tan importante del sector público tiene mayor capacidad de expresión que otros.”*⁴²

Otro foco de lucha importante fue la *Ley Federal de Educación*, a la que los sindicatos docentes (sobre todo los de CTERA) identificaban con la tentativa del gobierno por cristalizar un marco legal que legitimara la reforma educativa de corte neoliberal

⁴¹ Ver Anexo: entrevista a Inés Aguerrondo.

⁴² Ver ANEXO: entrevista a Lucas Luchilo.

que los organismos de crédito internacional imponían sin resistencia gubernamental en el contexto nacional y regional, así como con la pretensión de ciertos sectores por “privatizar y mercantilizar” la educación, desdibujando su tradicional carácter público y de derecho social. La “Declaración Final” del *Primer Congreso Educativo* de CTERA de 1997 es elocuente respecto de la oposición del sindicato respecto de la Ley:

“Propuestas en defensa del derecho a la educación y los derechos laborales docentes.

Atendiendo a la defensa de una educación de calidad y a la posibilidad de organizar y proyectar un proceso educativo con continuidad que además resguarde los derechos de los trabajadores, demandamos:

** La derogación de la Ley Federal de Educación y su reemplazo por un proyecto alternativo que recoja los aportes de nuestra organización y de la comunidad educativa. Esta alternativa implicaría una reforma educativa que:*

- prepare para la vida democrática y para el trabajo como bien social*
- responda a las necesidades socioeconómicas y culturales del país*
- considere a la educación como un derecho social y una política de Estado, no de los gobiernos de turno*
- garantice efectivamente la igualdad de oportunidades, la obligatoriedad hasta la finalización de la escuela media y la gratuidad en todos los niveles y modalidades*
- asegure el financiamiento como responsabilidad indelegable del Estado”*

No obstante, el discurso de cierre de Hugo Yasky, por entonces Secretario Adjunto y hoy Secretario General de CTERA, en el *Segundo Congreso Educativo* de esa entidad gremial, dos años después, es más claro respecto del sentido privatizador y heterónomo atribuido por los sindicalistas docentes al espíritu de la Ley:

“(…) Esta ley, como decía Marta (Maffei, Secretaria General de CTERA) al principio de este Congreso, no se originó en una decisión de los que están en el gobierno de la educación, sino que se originó en un compromiso con el FMI en el año 1992. Esta ley, fue la madre de este agravamiento de la crisis que hoy padecemos con la educación pública. Y no llegamos a tocar fondo todavía. Para ello no basta con este desfinanciamiento crónico y con este grado de exclusión de la escuela pública. El objetivo estratégico de estos sectores, es lograr que en un mediano plazo la educación se convierta, en la Argentina, en una mercancía de consumo corriente.(…)

En la Capital Federal prácticamente la mitad de los docentes y de los alumnos hoy forman parte del ámbito de la escuela privada. Creo que este es el horizonte que se han trazado: que la escuela pública termine siendo un sistema de emergencia para aquellos que viven en exclusión social. Que haya una escuela para ricos y otra para pobres, que haya una educación para los que van

a mandar y otra para los que van a tener como único destino esa suerte de purgatorio que es un mercado laboral flexibilizado. . .”

Asimismo, ya en los años previos a la instalación de la Carpa los docentes cuestionaron muy duramente la forma de *implementación de la Ley* que venía siendo llevada a cabo por el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la autodenominada “Transformación Educativa”. El foco de las críticas y de la resistencia sindical no sólo se dirigió a su “carácter inconsulto” y la casi nula participación abierta a los docentes y sus organizaciones en los procesos de toma de decisión, gestión y evaluación de los programas de reforma, sino también al “perfil tecnocrático” que advertían en los dispositivos reformistas, a la “improvisación” de las estrategias de implementación de algunos ejes medulares de la reforma (fundamentalmente la implementación compulsiva y acelerada del tercer ciclo de la Educación General Básica), y a las “nefastas consecuencias” que la reforma educativa en marcha acarrearía sobre el sistema escolar y sobre la atención y tratamiento de la educación como un derecho social que el Estado debería garantizar. Por ello, CTERA se propuso “denunciar en todo el territorio nacional los efectos que acarreará la supuesta reforma educativa en marcha, promotora de una educación excluyente, reproductora, improvisada, elitista e incoherente” y “los efectos de las políticas asistencialistas (como el Plan Social Educativo) utilizadas para generar dependencia en los sectores populares y clientelismo político”⁴³.

Respecto del posicionamiento y los grados de participación de los diversos actores implicados en el diseño e implementación de las políticas educativas, y más precisamente respecto del papel que deben ocupar los docentes en dichos procesos, las palabras de Inés Aguerrondo reflejan claramente su postura personal y, en cierta forma, la del gobierno:

“El año pasado, la Unión Europea (UE) sacó una serie de libritos interesantes sobre gestión de reformas educativas y se hicieron dos o tres seminarios de análisis de casos con los ministros. Y lo que ellos consideran experiencias (de reforma educativa) exitosas son las de Hungría y Checoslovaquia, Irlanda, Portugal. Ahí el planteo (sobre la participación de los docentes) también está: vos tenés una gran organización, qué se yo... Mc Donald’s, Coca Cola, cualquiera... ¿puede darle participación a todos los empleados para que decidan qué van a hacer? Puede informar, puede hacer grupos de discusión, puede dar una serie de

⁴³ Propuestas del Primer Congreso Educativo de CTERA, en:
<http://www.ctera.org.ar/educacion/conclu.htm>

elementos... pero en 750.000 actores, ¿cómo armás un esquema de participación?

(...)

Y yo creo que en la falta de organización de la comunidad pedagógica existe esta confusión de roles en donde todos somos iguales, todos nos queremos mucho, y todos nos respetamos. Y hay una especificidad de papeles que no se reconocen, o que se desvalorizan. Yo siempre digo que en las ciencias sociales, a diferencia de las ciencias duras, tenemos muy desvalorizado lo que implica el ejercicio profesional del conocimiento. Es decir, vos tenés que en un médico, tiene muy claro qué quiere decir investigar y qué quiere decir curar pacientes. En las ciencias sociales todo el mundo quiere ser investigador. Hay una escisión muy grande entre el que hace, que es un tipo que no tiene competencias académicas o de autonomía de conocimiento para poder decidir sobre la base de patrones más de avanzada y, el que investiga, que es un tipo que muy pocas veces tiene contacto con la realidad concreta del hacer. Claro, hay como una escisión muy grande. Entonces, el docente que te dice 'a mí no me dieron participación', ¿qué te está diciendo?⁴⁴.

Uno de los efectos perniciosos y antipopulares de la reforma educativa de los '90 denunciados con vehemencia por CTERA fue la *desfinanciación de la educación pública en las provincias* a partir de la implementación de políticas de ajuste fiscal en su combinatoria con la descentralización administrativa y financiera del sistema educativo, sin la previsión de los recursos financieros necesarios para hacerlo sin afectar la calidad del servicio y la necesaria equidad en la distribución social del derecho a la educación. Nuevamente el discurso de cierre de Yasky al Segundo Congreso Educativo de CTERA, se refiere al tema:

"Durante la últimas décadas se produjo una creciente matriculación escolar, en especial en los niveles inicial y medio. Este crecimiento no fue acompañado con el aumento de la inversión educativa que se ha mantenido desde 1980 en un 3% con muy escasas variaciones. Sin embargo, resulta tremendamente importante destacar la injusta distribución de la inversión entre la Nación y las provincias, que muestra la increíble irresponsabilidad por parte del Estado nacional en materia de financiamiento del sistema educativo. Como resultante de estas políticas de desinversión, la llamada democratización del sistema educativo, terminó costeadas con la reducción salarial, el abandono de las inversiones en infraestructura y el continuo empeoramiento de las condiciones de trabajo tendientes a recargar el esfuerzo, la dedicación, las horas y los años de trabajo de maestros y profesores. Estas condiciones impuestas, en medio de la grave situación social, que ha puesto, además, a muchas compañeras como cabeza de familia, ha traído consecuencias muy graves tanto en la salud de los docentes como en la posibilidad cierta de mantener una adecuada calidad en su desempeño"

⁴⁴ Ver ANEXO. entrevista a Inés Aguerrondo.

Según la óptica sindical, las “políticas de desinversión” vinculadas con los procesos de descentralización educativa que denunciaba Yasky no tenían consecuencias sólo en la calidad de servicio educativo que dispensa el sistema escolar, provocando su progresiva segmentación a través de la cristalización de circuitos educativos diferenciados según sector social, sino que además impactaba de manera directa sobre el salario docente y las condiciones laborales de los trabajadores de la educación. De esta manera, a la fragmentación del sistema educativo había que sumarle una dispersión igualmente significativa de las situaciones laborales entre los docentes de un mismo país, y mayor injusticia.

Nuevamente, la visión de Inés Aguerrondo se contrapone a la de los sindicalistas, cuando afirma:

(...), “yo que tengo 40 años de profesión y la Ley Federal me agarró en los últimos 10. Yo no la hice, ahí apareció... fue por las gestiones de otra gente... Me acuerdo los estudios de los años 60 y 70, y las disparidades entre las provincias. Yo tengo hecho un estudio, que financió la OEA en el año ‘83, sobre la comparación de los lineamientos curriculares de primaria de las provincias: nada... cualquier cosa! Entonces que hoy una persona como Graciela Frigerio⁴⁵ diga que la Ley Federal tiene la culpa de las diferencias entre las provincias... yo no defiendo la Ley Federal, será buena, será mala (...) los procesos son mucho más largos... las diferencias entre las provincias vienen de antes.”⁴⁶

Sin embargo, el investigador español Francesc Pedró, en un artículo dedicado a analizar el conflicto docente argentino condensado en la Carpa Blanca, se refiere a la cuestión en los siguientes términos:

“El origen de los problemas proviene, en buena parte, de la transferencia a las provincias de la responsabilidad íntegra de financiar el sistema escolar ahora hace cinco años. Hasta entonces Argentina contaba con una administración educativa centralizada que pecaba de uniformidad, pero ahora las diferencias entre las distintas provincias pueden llegar a ser abismales. Por supuesto, esto afecta la calidad del servicio público de educación en el sentido de que puede dar lugar a una enorme diversidad dentro de un único país, diversidad basada en las posibilidades de recaudación de impuestos de cada provincia, cosa que depende, a su vez, de la riqueza relativa de cada una de ellas (...).

⁴⁵ Hace alusión a una nota aparecida en el diario La Nación: "El país no tiene un sistema educativo, sino 24 sistemas fragmentados". Ver en http://www.lanacion.com.ar/04/03/14/dq_581412.asp

⁴⁶ Ver ANEXO: entrevista a Inés Aguerrondo.

En estas condiciones, el salario de los docentes también puede llegar a ser enormemente diverso. Sólo por poner un ejemplo, en este momento se encuentran en la carpa dos maestros de enseñanza primaria cuya relación salarial es increíblemente dispar. Ricardo, con veintinueve años como docente en la provincia de Buenos Aires, llega a cobrar mensualmente 1.500 dólares (aproximadamente, unas 225.000 pesetas). En la carpa, compartiendo el ayuno con Ricardo, se encuentra María. Ella tiene diez años de ejercicio docente y sólo cobra 204 dólares al mes (aproximadamente, unas 30.000 pesetas). María trabaja en la provincia de Entre Ríos, donde el Gobierno de la provincia ha prohibido que los maestros puedan ejercer más de un turno. En cambio, Ricardo llega a trabajar hasta tres turnos”.⁴⁷

La defensa de las condiciones laborales y, sobre todo, de los marcos regulatorios del trabajo docente se tornó estratégica para los sindicatos docentes. Junto a la descentralización administrativa y financiera de los servicios educativos y la reforma integral de la estructura y los contenidos de los sistemas escolares, el programa de reforma educativa promovido por algunos organismos internacionales de crédito (fundamentalmente, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial) y puesto en marcha por el gobierno de Menem incluía la reforma de los estatutos docentes, los convenios colectivos del sector, y la modificación drástica de las formas de contratación y control del trabajo para el sector. El fantasma de la flexibilización laboral, la desregulación de las relaciones de trabajo y la pérdida de estabilidad, estimulado por las políticas de económicas y jurídicas del gobierno de Menem y alimentado por las experiencias recientes de otros sectores del sector privado, comenzó a rondar sobre el sector público: el turno de los docentes del sector estatal era una cuestión de tiempo y de oportunidad. Para un sector importante de los docentes, sobre todo para los de CTERA, la reforma educativa impulsada por el gobierno era sinónimo de desregulación y precarización laboral. Walter Grahovac también habló sobre esta cuestión en nuestra conversación:

“El modelo dispuso toda su capacidad de aplicar el poder, de producir la descentralización y la desresponsabilización del contrato laboral docente de la Nación hacia las provincias, y allí que pase lo que pase. Porque el objetivo ¿cuál era?. Que vía las crisis financieras, precarizar el contrato docente, de hecho es así. Se ha precarizado de distintos modos, en algunos casos vinculado al contrato concreto, o sea, en el sentido de la estabilidad del docente, pero lo que más se han precarizado son las condiciones de trabajo, el salario, el salario en negro y muchas de las condiciones. Entonces, poder dejar un mojón de una política que

⁴⁷ Pedró, Fancesc (1998), *La Carpa Blanca*, en: www.comunidad-escolar.pntic.mec.es/633/inter1

iba en contra de lo que recomendaba el Banco Mundial, el Fondo Monetario, de toda esta lacra de los economistas que responden a estos intereses que eran el gobierno... Porque vamos a ser claros eran el gobierno. Cavallo no es otra cosa, Roque Fernández no fue otra cosa, no lo fue Machinea tampoco, eso fue Llach,... Me parece que no era poca cosa.”⁴⁸

Durante la década del '90, pero sobre todo entre 1993 y 1996, el conflicto docente ya estaba instalado en el contexto nacional. Por entonces, se focalizaba en una serie de puntos críticos de las políticas económica y educativa oficiales, y no sólo en cuestiones reivindicativas y sectoriales, como lo son el deterioro del salario y de las condiciones de trabajo de los docentes. O mejor: para un sector importante del sindicalismo docente ambas cuestiones estaban íntimamente relacionadas. En cierta forma, esta combinación de factores estuvo presente en los conflictos docentes del período. No obstante, como ya se mencionó, lo que caracterizó a la conflictividad docente en el país durante ese período fue la *multiplicidad*, la *simultaneidad*, la *heterogeneidad* y el *aislamiento* de las luchas gremiales, así como su carácter *cíclico* y *recurrente*. Esta dispersión de las fuerzas en conflicto preocupaba a la conducción de la CTERA, y estuvo en el centro de su estrategia para nacionalizar las protestas a través de la Carpa Blanca y el ayuno docente. En la *Síntesis informativa del conflicto educativo en Argentina*, publicado por la Secretaría de Prensa de CTERA en setiembre de 1998, se da cuenta de esta situación:

“El país se llenó de conflictos. Junto a una creciente exigencia laboral hacia los educadores, se recortaron sus derechos, redujeron sus salarios, modificaron unilateralmente los planes y programas, cerraron carreras, cursos y escuelas. Nuestros gremios, sin posibilidades de negociar ni de modificar tales políticas, debieron afrontar la lucha sin otra alternativa. En algunas jurisdicciones las huelgas se han prolongado entre 40 y 140 jornadas durante los dos últimos años. La situación se tornó muy grave cuando las acciones de los sindicatos fueron reprimidas brutalmente por la acción combinada de las fuerzas policiales y militares. Refriegas, disturbios, dirigentes procesados, golpeados, encarcelados, cortes de ruta, toma de edificios públicos, llegando la represión a causar la muerte de dos trabajadores en la vía pública...”

Breve relato del conflicto: la instalación de la Carpa Blanca y la nacionalización de la protesta de los docentes

⁴⁸ Ver ANEXO: entrevista a Walter Grahovac.

La idea surgió del insomnio de un maestro sindicalista en la ciudad que alguna vez pudo ser la capital del país (Viedma, Río Negro), y se incrustó en la sociedad argentina como una nueva forma de protesta imposible de soslayar. Fue en marzo de 1997, durante el desarrollo del plan de lucha organizado por la CTERA que venía trastabillando sin ninguna perspectiva de solución. "En medio de toda esa lucha, y sin que pudiéramos atinar a una respuesta de conjunto, pensé alguna forma de acción que, a la vez que despertara solidaridad con el reclamo, fuera un testimonio de denuncia", dijo Hugo Yasky, por entonces Secretario Adjunto de CTERA y titular de SUTEBA. "Anoche no podía dormir y se me ocurrió esto. Juguémonos esta carta" -le dijo a Marta Maffei, la Secretaria General de la Confederación. La mujer, que en ese momento conducía CTERA, antes había sido Secretaria Adjunta de ATEN y, por entonces, ya había llevado adelante un ayuno similar al que comenzaría el 2 de abril, aunque sólo durante 17 días. "Fue en la provincia del Neuquén. Nosotros, en 1992, fuimos la única provincia que consiguió una recomposición salarial. Por esa razón tenemos 500 pesos de sueldo inicial, totalmente blanqueados y sin montos en negro, ni descuentos por no cumplir con el presentismo" -recuerda Maffei. "Ese ayuno lo iniciamos precisamente en diciembre de 1992, casi pensamos que íbamos a llegar a Navidad sin soluciones". Carlos Scarpatti, Daniel Pérez y Hugo Villarreal, respectivamente secretarios de Prensa, Adjunto y Gremial de CTERA, ayunaron por entonces junto a Marta Maffei. Durante el transcurso de la iniciativa, en una entrevista realizada por el periódico La Nación, ella reflexiona:

"Nunca pensamos que el ayuno como forma de protesta fuera a tener esta prolongación, ni que pudiera tener la envergadura que tiene hoy. Realmente hay que repensar también qué significa esta permanencia. Son cuestiones que tienen mucho más de sacrificado y de ético, que de político. De alguna manera produjo un cimbronazo en la sociedad. Vos pensá: la sociedad de Samantha y Cúneo Libarona empieza a ver que hechos que no son la trivialidad pueden tener consenso e importancia..."⁴⁹

El 2 de abril, buscando coincidir con la reanudación de las sesiones legislativas nacionales en Buenos Aires, 51 maestros y profesores de todo el país iniciaron el ayuno frente al Congreso de la Nación reclamando la sanción de una ley de financiamiento educativo para "garantizar salarios dignos" y el pago a término y en moneda corriente de

⁴⁹ Entrevista publicada por el diario La Nación, *El largo ayuno de los docentes*:
<http://www.lanacion.com.ar/suples/revista/970629/R-90.HTM>

sus sueldos. El modo de presentar públicamente la protesta fue una carpa alquilada, en principio, por tres días, blanca, que los docentes de CTERA instalaron en frente del edificio del Congreso, en una plaza histórica por ser escenario de luchas populares y batallas cívicas. Hasta ese momento los innumerables y dispersos conflictos docentes provinciales eran invisibles para la mayoría del país y para la opinión pública. Resultaba necesario nacionalizar el conflicto y encontrar una estrategia de lucha que lo hiciera visible. Hugo Yasky, al reflexionar retrospectivamente sobre la significatividad de la Carpa en una entrevista con el equipo, lo expresó de la siguiente manera:

“La Carpa Blanca para la CTERA en el año 1997 fue una especie de recurso desesperado frente al derrumbe que ya se veía en los sistemas educativos de varias provincias que, por supuesto, afectaba de manera muy particular el bolsillo de los docentes. La idea fue poder superar la contradicción que nos planteaba el tener que recurrir a los paros docentes como casi el arma excluyente, o elemento excluyente para plantear el conflicto. Además, en un momento en el que la provincialización y la fragmentación existentes, nos podían dar como máxima expresión una o dos jornadas de paro. Después, estaban los conflictos en cinco provincias que ya venían de arrastre desde hacía varios meses. O sea, que sabíamos que un paro era cumplir un ritual, pero de manera absolutamente testimonial, con ninguna posibilidad de soluciones concretas.

De manera que digamos, en realidad, la Carpa o el recurso de la Carpa y el ayuno surgen en un momento en el que estábamos en un laberinto, tratando de encontrar una salida. Con esto quiero decir que todo lo que fue después el desarrollo y la potencialidad en los distintos planos, en el plano de la gestación o establecimiento de la CTERA como expresión nacional, con un eje claro que unificaba todas las jurisdicciones, o en el plano de lo simbólico, o en la recreación de nuevas formas de lucha del movimiento popular, pasaron a ser una construcción que se fue haciendo más conciente en el correr de los días. Pero la Carpa fue en su momento el típico recurso “Bueno, algo tenemos que hacer...”. Surgió así, de esa frase “Algo tenemos que hacer...” y bueno, surgió la idea de la Carpa. Hoy, visto a la distancia, para nosotros la Carpa quizás fue la punta del iceberg de los nuevos caminos que iba a recorrer el movimiento popular en la búsqueda de una construcción simbólica que pudiera articular los términos sociales. Pero creando a través de las demandas la búsqueda del consenso social.”⁵⁰

Y así lo planteó Walter Grahovac, miembro de la comisión directiva de CTERA y por entonces Secretario General de UEPC, también en una entrevista realizada en el marco del estudio:

“Entonces los conflictos estaban, yo diría, como ocultos. Existían fuerte en las provincias, pero en el país nadie se enteraba de este desguase de la educación

⁵⁰ Ver ANEXO: entrevista a Hugo Yasky

que operaba por la vía de la falta de financiamiento de las provincias y el no dictado de clases porque los docentes no cobraban sus sueldos. Dos, tres meses, sin cobrar los sueldos. Y, por supuesto, (esta situación) desplazó el debate pedagógico. Con lo cual yo creo que esto fue una maniobra perfectamente urdida por la Nación. Mientras las provincias se desangraban en los conflictos, y los sindicatos y la comunidad educativa se preocupaban por el sostenimiento de las escuelas, la Nación seguía con su propia lógica... en esta nueva versión, luego de la descentralización (educativa) la Nación tiene lo normativo y las provincias lo operativo, en lo normativo, con la plata, logran introducir los cambios que se proponían”.⁵¹

El proceso de descentralización de los servicios educativos de la Nación a las administraciones provinciales, culminado durante la gestión del gobierno de Menem, a través de la sanción de la Ley de Transferencia, había logrado diluir y ocultar el conflicto docente y, al mismo tiempo, debilitar la presencia y la fuerza de la confederación nacional de sindicatos docentes. Además, según los sindicalistas docentes, los espacios de concertación federal implementados a partir de la nueva configuración política de la educación, no eran interlocutores válidos para sus reclamos y reivindicaciones. Nuevamente Walter Grahovac fue elocuente al respecto:

“Creo que es importante destacar que el momento en que, desde CTERA, decidimos instalar la Carpa Blanca como una forma de lucha no era justamente un momento de fortaleza en la capacidad de una lucha nacional desde CTERA. Al contrario, era un momento de alta debilidad porque estaba absolutamente provincializado el conflicto, ya se había dado la transferencia de todos los niveles de la educación que estaban previsto transferirse. Con lo cual la gestión del contrato docente, de la cuestión educativa, y de los conflictos que de ella emanan, se hacían fundamentalmente a nivel provincial. Con el agregado, de que sean las provincias las que se hagan cargo de este tipo de cosas, y no generar ámbitos de discusión nacional. De hecho funcionaba ya el Consejo Federal de Ministros, pero este consejo jamás fue un interlocutor de las discusiones laborales o discusiones de política educativa con la CTERA ni con ningún gremio.”⁵²

Ya instalada la carpa, sólo en el primer día los docentes ayunantes recibieron 40 adhesiones de todo el mundo. En un mes, casi 100.000 personas firmaron un petitorio sosteniendo el reclamo de los docentes, al promediar el tercero, la cifra llegó a

⁵¹ Ver ANEXO: entrevista a Walter Grahovac

⁵² Ver ANEXO: entrevista a Walter Grahovac

200.000. Pero... ¿qué era lo que los docentes de la CTERA venían reclamando desde hacía tiempo?⁵³ ¿Cuál fue el reclamo puntual representado en la Carpa y el ayuno? En primer lugar y más visiblemente: la garantía del Estado nacional para el adecuado financiamiento de la educación pública que, a través de la creación de un fondo constituido por recursos genuinos y permanentes (incorporados al Presupuesto Nacional), pudiera satisfacer las demandas de aumento salarial para los docentes⁵⁴. Desde la perspectiva de CTERA, el poder ejecutivo no había cumplido ni siquiera con las prescripciones de la Ley Federal de Educación que, a pesar de ser rechazada por el sindicato, establece el crecimiento del presupuesto educativo a un ritmo del 20 por ciento anual, a partir de 1993. Marta Maffei declaró al respecto: "Tienen que cumplir la ley que ellos mismos votaron"⁵⁵. El reclamo era puntual, pero también estratégico: atravesaba, como común denominador, el conjunto de luchas que, hasta entonces, CTERA no lograba condensar ni representar. Grahovac nos dijo al respecto:

"No teníamos cómo representar ese conflicto. Y el conflicto existía. No lo podíamos expresar nacionalmente, pero existía en el territorio. En todo el territorio del país. Y la degradación que había ya era importante. Había provincias que habían perdido el 70% de los días de clase. Hubo provincias que perdieron el

⁵³ En el documento final del *Primer Congreso Educativo* de la CTERA, ya se planteaba en el capítulo de "Conclusiones y propuestas", entre otras, las siguientes líneas propositivas:

- Derogación de la Ley Federal de Educación, que legaliza la exclusión educativa y agudiza la discriminación, demandando la suspensión de en la aplicación dentro de las jurisdicciones que ya la están aplicando. Esta premisa debe ser el elemento movilizador de CTERA y la comunidad.
- Nacionalizar la lucha de las distintas provincias, acordando estrategias de lucha en un plan común.
- Lograr un proyecto de ley consensuado con la participación de los protagonistas de la educación, incluida la comunidad, que garantice a la educación como un derecho social que alcance a: la Educación Inicial, Especial, Adultos, Carcelaria, Rural, Intercultural entre otras.

⁵⁴ Para Carlos Alberto Torres, el reclamo de aumento salarial de los docentes argentinos se justificaba porque:

"Un maestro argentino recibe un salario docente sin contar antigüedad, pero incluyendo el básico, el adicional de bonificación adicionales por remuneración y presentismo que es, en promedio nacional, aproximadamente U\$2800 por año (esto cuando el peso argentino valía un dólar estadounidense), más beneficios sociales. Salvando las distancias, comparado con el salario inicial de un maestro en el condado de los Ángeles, que es aproximadamente U\$24,000 por año más beneficios sociales, el salario magisterial argentino empalidece, y comparado con el valor estimado de la canasta familiar básica del Indec (junio 1997) de \$1,605 luce como claramente insuficiente."

Para consultar el análisis completo de Torres respecto de la Carpa blanca, ver: Torres, C.A. (1998). *La Carpa Blanca: Esfera Pública y Programa de Reforma Educativa*, en: <http://www.isop.ucla.edu/lac/cat/carpa.pdf>

⁵⁵ Afirmación aparecida en una nota de Clarín, 20-6-97: <http://old.clarin.com.ar/diario/1997/06/20/e-03001d.htm>

80% de los días de clase. Los chicos y los docentes de trabajar y de cobrar. Eso nos lleva a instalar la Carpa Blanca que nace con un objetivo yo diría "chiquito", y esa es su potencia".⁵⁶

Al solicitar el establecimiento de un "fondo de financiamiento", los docentes pidieron el tratamiento, por parte de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, de un proyecto presentado por CTERA dos meses antes de la instalación de la carpa, a través de la diputada frepasista Mary Sánchez, en otro momento Secretaria General de SUTEBA y conducción nacional de la Confederación. En este proyecto, la constitución del fondo se realizaría a través de impuestos "progresivos", esto es, que gravarían a los sectores sociales de mayores ingresos. Según aseguró Marta Maffei:

"El proyecto, que consta de cuatro artículos, prevé una impuesto directo a los bienes de las personas que tengan un patrimonio de 150 mil dólares. De esta forma las alícuotas de la tasa que van de un 2% a un 25% serán distribuidas entre las provincias de acuerdo a ciertas variables: la cantidad de docentes, la cantidad de escuelas rurales, el porcentaje de analfabetos y el porcentaje de sobreedad o repitentes."⁵⁷

A pesar de que la situación de la docencia era crítica en todo el país (en varias provincias no cobraban en moneda corriente, sino a través de bonos; en muchas, lo hacían con frecuentes retrasos de dos, tres y hasta cuatro meses), se debe tener en cuenta que no todos sus gremios estuvieron presentes en la Carpa, aunque sostuvieran por su parte conflictos localizados y más o menos aislados. No todos los sindicatos docentes de Argentina confluyen en CTERA, aunque la confederación tenga una amplia representatividad y, sobre todo, alcance nacional. La Federación de Educadores Bonaerenses (FEB), entidad gremial que funciona en la provincia de Buenos Aires y que tiene tantos afiliados como el SUTEBA, pero que no está afiliada a CTERA, se mostró desde el principio contraria o indiferente a la instalación de la Carpa. Esta distancia respecto de las luchas de CTERA y de SUTEBA, luego, a partir de 2001 y de la constitución del Frente Gremial de Docentes Bonaerenses, se hará mínima; pero en el período 1997-2000, alcanzó su máxima expresión. En una entrevista realizada en el estudio, uno de los dirigentes de nueva generación en la FEB, Daniel Fariña, planteó la

⁵⁶ Ver ANEXO: entrevista a Walter Grahovac

⁵⁷ Ver: nota realizada a Marta Maffei por La Nación, 3-4-97:
<http://www.lanacion.com.ar/97/04/03/g04.htm>

posición del sindicato bonaerense al mismo tiempo que trazó sus diferencias históricas e ideológicas con el SUTEBA:

“ La FEB es el primer gremio organizado como gremio en la provincia de Buenos Aires. Esto surge a través de la huelga del año ´58, una huelga muy importante, que representa, digamos, a los intereses de los docentes de la Provincia en tanto que representan a la clase media bonaerense, con arraigo fundamentalmente en le interior de la Provincia. Por eso hay una cuestión ideológica de por medio: no es lo mismo la ideología del interior que la ideología del conurbano. Los que participaron activamente en la organización de la Carpa Blanca, no es casualidad, es la dirigencia del SUTEBA y el SUTEBA representa a los docentes, sí, pero a aquellos con arraigo principalmente en el conurbano bonaerense. Y ahí hay una diferencia ideológica tajante: en cierta forma, la FEB representa el conservadurismo del interior. O sea, la maestra que presta servicios a los sectores hegemónicos del vinculado a la burguesía agropecuaria. En cambio en el conurbano es otra cuestión.

(...)

“Hay todo un proceso con el gobierno de Duhalde en la provincia, que observa esta dicotomía sindical y muy inteligentemente traza una política de acuerdo con uno de los dos gremios, en este caso con la FEB... El acuerdo de la FEB mantuvo un “statu quo” y no pudo crecer y, además, eso es lo que le garantizó a Duhalde llevar adelante la Transformación Educativa. Por eso, la FEB no participa de la Carpa, porque participa de los acuerdos con el gobierno”.⁵⁸

No obstante, al plantear su punto de vista personal acerca de la Carpa y su distanciamiento respecto de la posición oficial de la conducción de la FEB por entonces, Daniel Fariña identificó esa lucha con la lucha contra el neoliberalismo y con la nacionalización del conflicto:

“(...) para mi el gran mérito que tiene la Carpa Blanca en un contexto de implementación de políticas neoliberales fue reinstalar a la educación como un tema nacional, cuando en los papeles, en las leyes, ya no lo era. Hoy por hoy, el incentivo docente es un símbolo de la unidad del sistema. Algo “inventado” por la lucha docente, no sé si es esa la palabra. Mas allá de todo lo demás, la Carpa pudo romper en ese sentido con las políticas neoliberales”.⁵⁹

Inclusive dentro de CTERA, algunos sindicatos docentes provinciales no estuvieron de acuerdo con la medida adoptada como eje del plan de lucha, sobre todo porque consideraban que la instalación de una carpa y el ayuno se alejaban de las tradiciones de confrontación gremial. Walter Grahovac también se refirió a la cuestión:

⁵⁸ Ver ANEXO: entrevista a Daniel Fariña

⁵⁹ Ver ANEXO: entrevista a Daniel Fariña

“... por ejemplo en Neuquén, la conducción de Neuquén no apoyaba la Carpa Blanca. Neuquén tenía una postura contraria. Ellos planteaban que así no se peleaba, que había que hacer huelga. No mandaban ayunantes, venían ayunantes por fuera. Otras provincias por otras causas, lo mismo...”⁶⁰

Por su parte, Arturo Nahuel, Secretario General de ATEN provincia, en una entrevista realizada por el equipo en el marco de este estudio, deja en claro el posicionamiento y rol adoptados por el gremio docente neuquino durante la instalación y el desarrollo de la Carpa Blanca, mostrando una perspectiva diferente a la sostenida por la confederación nacional.

“Nosotros desde nuestra organización, ATEN, si bien las personas que estamos hoy en la conducción no estábamos en ese momento como conducción, si estábamos militando como afiliados, estuvimos en la Carpa Blanca del año '97. Lucha que se dio paralelamente a la lucha que estábamos entablando en Neuquén. (...) Nosotros de todos modos igual participamos de la lucha de la Carpa. Vinimos con delegaciones desde Neuquén. María Eugenia Figueroa, que era nuestra secretaria general en ese momento, vino acompañando a la delegación; como ayunante, estuvo Pedro Vanrell, estuvieron Ricardo Catalán, Edith Salazar y yo también estuve con los compañeros. Y bueno... desde ATEN ya en el año 97 traemos al seno de la CTERA nuestra propuesta política que, en aquel momento, era la única que se levantaba con mayor fuerza en el país, que era el rechazo total y absoluto a la Ley Federal de Educación. Nosotros, allá en la Carpa Blanca, tenemos fotos donde estamos todos en el Congreso, en la Carpa y nosotros, de ATEN, teníamos un cartel que decía: 'No a la Ley Federal' (...) Nosotros en Neuquén hemos respetado siempre (las posiciones consensuadas en CTERA) y decimos que todas las luchas son válidas, que todas las metodologías de lucha son válidas, pero que en Neuquén por ahí tenemos otra dinámica”⁶¹.

Se puede ver, entonces, cómo la Carpa Blanca, en tanto expresión y materialización de las luchas y reivindicaciones de los docentes durante este período, tuvo diversos impactos en las provincias dando lugar a posicionamientos también diferentes por parte de los sindicatos provinciales respecto de las decisiones y medidas adoptadas por la confederación nacional.

Pero más allá de las disidencias, resulta evidente que la Carpa Blanca constituyó algo nuevo y diferente en materia de modalidades de confrontación sindical. También el hecho de que un contingente de maestros, que se renovaba cada semana, ayunara en

⁶⁰ Ver ANEXO: entrevista a Walter Grahovac

⁶¹ Ver ANEXO: entrevista a Arturo Nahuel

defensa de sus salarios como trabajadores y de la educación como un bien común que debe colocarse por encima de los conflictos sectoriales. Combinados en un mismo espacio y en un mismo tiempo, la carpa de color blanco con sus límites de tela y sus ventanas abiertas y los docentes en ayuno con sus guardapolvos también blancos hablando con la gente, configuraban una imagen que, proyectada a todos a través de los medios de comunicación, interpelaba a la ciudadanía y a las tradiciones públicas instaladas en la memoria colectiva: un espacio abierto a los alumnos, a las familias, a la comunidad, como lo fue la escuela pública. En el centro de la ciudad, una carpa como una escuela, y los docentes que reciben y conversan sobre asuntos comunes, como lo es la educación, con la ciudadanía. En cierta forma, la eficacia de la Carpa Blanca y la adhesión de la gente a sus reclamos se explican por lo que significó la experiencia de la escolarización pública en el imaginario social del país. Al menos esto es lo que parecen sostener los dirigentes de CTERA y de la CTA:

"El gran secreto es la permanente comunicación con la gente a través de la radio y la televisión -dice Yasky-. La decisión de los compañeros de vestir con el guardapolvo era, de alguna manera, un modo de referenciar en la gente, en la memoria individual de cada argentino lo que fue la escuela para cada uno. 'Yo ahora no estoy en la vereda del Congreso; estoy en el patio de mi escuela', dijo Víctor De Gennaro (Secretario General de la CTA) cuando vino. Te digo, el efecto es muy conmoviente. La gente entra en la carpa y llora. Nosotros no lo previmos, pero es algo que te sobrecoge. Despertó algo que subyacía en la gente. Algo muy sedimentado en el fondo de la cultura de los argentinos. La escuela pública es algo ligado con el futuro, a la movilidad social, y ésa era una convocatoria que nunca pudimos rescatar como hasta ahora. Nunca con este nivel de adhesión."⁶²

De casi todas las provincias del país llegaban a la Carpa instalada frente al Congreso de la Nación grupos de maestros para ayunar con una dieta líquida. Se quedaban todo un mes, hablaban con la gente que se acercaba a preguntarles por su lucha, y contaban los problemas que afligían a los docentes y la gente de sus provincias. De esta manera, en la Ciudad de Buenos Aires se conocían los problemas de Neuquén, Jujuy, Santiago del Estero o Santa Cruz y, desde allí, se difundían a través de la radio y la televisión por todo el territorio nacional. El espacio común que se había diluido desde la descentralización, parecía estar suturándose en el espacio físico y mediático abierto

⁶² Entrevista publicada por La Nación, 6/97, *El largo ayuno de los docentes*:
<http://www.lanacion.com.ar/suples/revista/970629/R-90.HTM>

por la Carpa, y hacerse único para todos. Un espacio que era común, en el que nadie quedaba afuera, porque el reclamo de cada uno, en el fondo, era el mismo. Y que ahora sí potenciaba el de todos. Sólo de esa forma, a través de una voz unitaria que resonara en todos lados, iba a ser posible que los docentes encontraran un interlocutor. De esta forma, lo planteó Grahovac:

“... nosotros teníamos una situación sindical de cierta anomia. Podíamos vociferar lo que pasaba en las provincias, ya había habido procesos de pérdida de días de clase de meses en las provincias por falta de pago de sueldos... Y nos encontrábamos en una situación en la que no teníamos adónde ir a reclamar. Uno iba al gobierno provincial, el gobierno provincial no tenía fondos, se había fundido. Nacionalmente uno reclamaba, era responsabilidad de las provincias. Si le mandaban recursos a las provincias era para sustentar, para volver a pagar los sueldos y hacer un ajuste”.⁶³

Sin embargo, desde el punto de vista de los funcionarios políticos del ministerio nacional la lectura de la significatividad y sentido de la Carpa tiene algunas aristas distintas a la hora de realizar un análisis. Por ejemplo, Lucas Luchilo, jefe de gabinete de los sucesivos ministros de educación de la Alianza (Llach, Juri y Delich) e involucrado en las negociaciones de este gobierno que llegaron a desinstalar la Carpa, opina al respecto que:

“... a partir del '97 la dispersión que causó la transferencia cambió, y creo que hay que leerlo desde una doble lógica. Una lógica más general, política, incluso político-educativa, y otra también organizativa de CTERA, porque de algún modo la descentralización, la transferencia y la Ley les habían dejado poco margen de acción como sindicato nacional. ¿Cuál era el lugar del sindicato nacional en ese esquema? Muy limitado. Muy limitado porque en última instancia, podían tener una línea discursiva opuesta a las reformas, pero mientras no hubiera niveles de conflictividad significativos en las jurisdicciones, o un clima político que permitiera mayor visibilidad del gremio, eso no se traducía en un conflicto nacional. Entonces bueno, deciden hacer un viraje, favorecidos por este contexto: crecientes problemas en las jurisdicciones; debilidad del gobierno nacional; y también una disposición por parte del Ministerio de Educación a tratar de buscar alguna medida que le permitiera al gobierno salir del impasse político educativo en el que estaba. Entonces, se empiezan a ver varios conflictos provinciales, en general más ligados con crisis generales del sector público de las provincias que con problemas específicamente docentes. Pero al ser los docentes un segmento tan importante del sector público tiene mayor capacidad de expresión que otros. Y

⁶³ Ver ANEXO: entrevista a Walter Grahovac

*menor que otros también. Quiero decir, mayor que los empleados públicos comunes y menor que los policías, para simplificarlo un poco”.*⁶⁴

Lo cierto es que, durante todo el año 1997, pasó muchísima gente por la Carpa, acompañando los actos, adhiriendo a las movilizaciones y presenciando el ayuno por turnos de los docentes que realizaban los voluntarios. Por ejemplo, el 14 de abril, unas veinte mil personas participaron de una “marcha del silencio” convocada por la CTERA en repudio al asesinato de la maestra Teresa Rodríguez en la represión a los piquetes de Cutral-có, en la Provincia de Neuquén. Pero también ese mismo día los partidos políticos opositores al gobierno de Menem hicieron suyo el territorio y la visibilidad pública de la Carpa. Tanto el líder radical Rodolfo Terragno, como el por entonces Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y futuro presidente de la Nación por la Alianza, Fernando de la Rúa, y el ex presidente Raúl Alfonsín, manifestaron su solidaridad con los docentes en su reclamo por los fondos educativos, señalando que "sin perjuicio de celebrar como positivo el acuerdo alcanzado en Neuquén, apoyamos el paro nacional", dispuesto por la CTERA⁶⁵. En esa ocasión, la CTERA realizó un paro, ahora sí con un alto acatamiento en todo el país, y reunió a unas 30.000 personas movilizándose hacia Plaza de Mayo. Dos días después del paro, el 16 de abril, visitó la Carpa y habló con los docentes ayunantes, dejando en claro su apoyo, Ernesto Sabato⁶⁶, y el 29 de ese mes, se produjo el primer recambio de maestros ayunantes.

Luego de un mes, el 29 de mayo, alrededor de 1500 alumnos procedentes de diversos distritos escolares se reunieron en la Carpa para presenciar una función de títeres y una colorida suelta de globos. Los chicos (muchos habían enviado antes cartas y dibujos a los docentes ayunantes) llegaron desde la misma Capital Federal, Quilmes, Avellaneda, La Plata, Lanús, Vicente López, entre otras localidades del Gran Buenos Aires. El 19 de ese mes, y a pesar de la oposición de la AFA, un grupo de futbolistas

⁶⁴ Ver ANEXO: entrevista a Lucas Luchilo

⁶⁵ Declaraciones aparecidas en La Nación, 15-4-97: <http://www.lanacion.com.ar/97/06/11/g03.htm>

⁶⁶ Sabato dejó estas palabras escritas en la carpa: “Ojalá todos los subversivos sean como estos, acá los subversivos son los que nos gobiernan. ¿Cómo puede llegar un docente a fin de mes? No se como puede llegar, pobre, pero es la única cosa que va a salvar de la corrupción total a este país, el único futuro que tenemos sigue siendo la educación, así nació esta gran Nación en otros Tiempos. Esta lucha es un horror, pero a la vez un hermoso símbolo y con estos símbolos vamos a salir adelante. Queridos maestros, continúen resistiendo por muchos, miles en todo el país comparten esta hambre por la verdad y la justicia y porque esta tarde, en esta Carpa, Hoy somos todos maestros. Ernesto Sabato, escritor”.

jugó un partido en la Carpa, mostrando en sus camisetas carteles con la consigna “Hoy somos todos docentes”. Recién el 27 de mayo, la Ministra de Educación de la Nación, Susana Decibe, pidió el cese del ayuno mediante una carta a la CTERA. Pero ya el 2 de junio, otras carpas se levantaron en el interior del país y la adhesión en todo el país era masiva. Las carpas montadas por docentes en tono de protesta se multiplicaron, con duraciones variables, y en muchos casos con varios reclamos bajo un mismo techo. El toldo blanco de lona se convirtió así en la bandera de lucha de casi todas las protestas sociales y gremiales. El 9 de junio visitaron la carpa humoristas gráficos como Quino, Fontanarrosa, Maicas, Rep y Sendra, y el 15 de ese mes, “Hora clave”, programa televisivo conducido por Mariano Grondona, transmitió desde la Carpa Blanca con la presencia de la Ministra Decibe.

Gentes de tan diversas profesiones y filiaciones políticas e ideológicas unidos por una consigna “defendamos la educación pública” y (para hacerlo) “Hoy somos todos docentes” era una cuestión a tener en cuenta. No obstante, desde el gobierno no había respuesta, y en algunos comentarios, se trataba de minimizar el conflicto planteado por los docentes. En declaraciones públicas, la ministra Decibe se había referido despectivamente a la Carpa, llamándola “la carpa de circo”. Sin embargo, más adelante, cuando la medida de fuerza ya concitaba el consenso de casi toda la población del país y era imposible de soslayar, analizó la situación desde otra perspectiva. En declaraciones difundidas por el periódico La Nación, puede percibirse ese cambio de actitud:

“La presencia de estos reclamos -escribió Decibe- y la plena conciencia de las demandas que faltan solucionar en el sector, han tenido como respuesta diferentes alternativas” La ministra enumera entonces distintas instancias de negociación como reuniones conjuntas de las Comisiones de Educación y Presupuesto en la Cámara de Diputados para considerar el financiamiento educativo, la constitución de una comisión de Seguimiento de la Implementación de la Ley Federal con la participación de gremios docentes y la conformación de la Comisión Técnica para el análisis del financiamiento en el que participan su ministerio y el de Economía, con los gremios docentes y los presidentes de las comisiones de educación del senado y el Congreso. “Lamentablemente -dice después- concretadas tales instancias la medida de fuerza perdura y en estas condiciones la participación de nuestra entidad queda obstruida.”⁶⁷

⁶⁷ Diario La Nación, 30-5-97. <http://www.lanacion.com.ar/97/05/30/g08.htm>

Efectivamente, el 20 de junio hubo otro paro nacional docente con un acatamiento masivo y con movilización a Plaza de Mayo. Los maestros recordaron el “Día de la Bandera” con una huelga que convirtió la adhesión a la medida en movilización. Según los periódicos, de esa forma, la protesta de los docentes en reclamo de más recursos para la educación alcanzó su punto más conflictivo⁶⁸. De manera inusitada hasta entonces, también abrían espacios en sus páginas para reproducir las opiniones y palabras de los docentes ayunantes:

“Estaban tomando mate en medio del ruido: Mara López (de 34 años), profesora de historia en la Capital; Alejandra Soklowickz (34), maestra de jardín de La Matanza, y Liliana Costas (39), profesora de lengua y literatura en Morón. Partícipes del segundo grupo de ayunadores, el día de esta entrevista llevaban 26 sin comer. Ganan 300 pesos por mes.

-¿Cómo se han sentido? En lo físico y en lo moral, digamos...

-Físicamente, la falta de comida se nota en el cansancio, en el dolor de cabeza. Uno está más disperso y cuesta pensar, leer... -dijo Alejandra.

-Es una experiencia que va a marcar un antes y un después. Vamos a necesitar un proceso de elaboración más largo que el tiempo que transcurrimos estando acá -dijo Liliana.

-¿Estuvieron todo el mes? ¿Sin salir para nada?

-La única salida... -dijo Mara y sonrió- es recurrente: a bañarnos. Una vez por día la camioneta nos llevó a la Casa del Docente.

-Es muy importante, por una cuestión de higiene mental -acotó Liliana-. Uno sabe a qué viene, y viene dispuesto a no comer y todo lo demás, pero el tema de no disponer... de un espacio... De decir... necesito algo personal, algo muy personal... y tener que pedirle a otro compañero que me lo vaya a comprar... Cigarrillos, por ejemplo...

-O cosas femeninas -dijo Alejandra- que no tienen que ver con la disposición del otro, y que por ahí no habíamos contemplado previamente.

-Pero podrían salir si quisieran...

-No -dijeron a coro-. Nosotros estamos siempre en la carpa. Para que no dé lugar a suspicacias. Un día salió un docente con un cartel parecido a éste -ilustró Mara mostrando el suyo en el pecho-, pero que decía Ayuno Docente Organización. En general, ellos comen por acá. Cámaras malditas fueron a filmar el almuerzo y se dijo que el ayuno era ése.

-¿El ayuno es una cuestión de voluntad, de estómago...?

-No es una cosa individual. Estás sostenido por los otros -explicó Liliana, y en ese momento pasó una mujer con vasos y jarritos esmalatados. Uno decía: "Para que lo use solamente Mara.

-¿No se preocupa por ustedes su familia?

-Sí. El miedo de la familia existe -respondió Liliana-. Pero tienen la tranquilidad de que ya pasaron otros grupos. Igualmente uno no puede intelectualizar todo lo que ellos sienten. Un poquito de miedo tienen.

⁶⁸ Diario La Nación, 20 y 21-6-97:

<http://www.lanacion.com.ar/97/06/20/g06.htm> y <http://www.lanacion.com.ar/97/06/21/g01.htm>

- ¿Pensaron ustedes que podían enfermarse... o morirse?
-¡Nooo! -dijeron todas-. Nadie permitiría que a nadie le pase nada parecido a la muerte. Si alguien tuviera valores muy bajos en los análisis, tendría que suspender. Pero, además, la base del ayuno tiene que ver con alcanzar un nivel mínimo de salud. Acá nadie está en riesgo.
-¿Se conocían de antes?
-No. Hemos descubierto que en todo el país hay diseminadas almas hermanas.
-Son un poco místicos ustedes...
-Yo no lo siento así -dijo Liliana-. Es una lucha de los militantes, de los maestros. Uno no es que llega acá y le agarra toda esta cosa. Uno es una persona antes y lo seguirá siendo después.
-Es un lugar de lucha -dijo Mara-. Hoy nos toca estar acá como antes estábamos en el aula, y como vamos a volver a estar. O en cada uno de los lugares donde esta utopía nos reclame.⁶⁹

Resulta interesante también resaltar la perspectiva y visión que los propios docentes ayunantes tenían acerca de la experiencia “puertas adentro” de la Carpa. En este sentido Marta Madoz, actual Secretaria General de AGMER y por entonces profesora de Enseñanza Media en Entre Ríos, define a la Carpa como una experiencia muy fuerte y movilizadora.

“...pero a su vez hacia el interior de la CTERA y al interior de las organizaciones, (la experiencia de la Carpa) nos permitió que en el tiempo del ayuno, que en mi caso fueron 27 ó 28 días, compartieras e interactuaras con otros compañeros docentes del país, de otras provincias (...) vos te das cuenta que la base, el sustrato, es el mismo y lo que cambia es la fisonomía, la forma, pero la sustancia es la misma. (...) y a compartir muchas experiencias: el cómo resolvían experiencias, que yo que soy de nivel medio, de técnica y demás... compartíamos con los compañeros de taller... en las diferencias de ellos, lo que ocurre en la escuela, cómo se trabaja gremialmente... cómo se trabaja con el delegado, cómo se recogen los mandatos, cómo se trabaja también con un mandato una vez que se termina el Congreso. Todo esto es lo que trabajábamos en el día al día y también nos dábamos cuenta, porque el ayuno te quita la energía física pero no la mental, de esa experiencia de la Carpa... hoy por hoy, encontrás a todos esos docentes como congresales, dirigentes, secretarios generales, o sea que la Carpa fue un semillero de experiencia gremial que hay que revalorar.”⁷⁰

Al cabo de cien días de la instalación de la Carpa, el logro palpable de los maestros fue congregar en torno de la protesta a distintos sectores y representantes de la

⁶⁹ Diario La Nación, 6-97, *Estamos y seguiremos estando donde la utopía nos reclame*
<http://www.lanacion.com.ar/suples/revista/970629/R-90.HTM>

⁷⁰ Ver ANEXO: entrevista a Marta Madoz

comunidad, darle mucha visibilidad y nacionalizar la lucha y reclamos sectoriales, y colocar a la educación como tema de debate en la opinión pública. El secreto habrá que buscarlo seguramente en el cambio de estrategia que la CTERA venía efectuando en los últimos años y que cristalizó con la Carpa. En la entrevista a Hugo Yasky que se realizó en el marco de este estudio, el actual Secretario General de CTERA reflexionó retrospectivamente sobre la cuestión y evaluó la medida como un “punto de inflexión” importante dentro del desarrollo de la conflictividad docente y social:

“Hoy, visto a la distancia, para nosotros la Carpa quizás fue la punta del iceberg de los nuevos caminos que iba a recorrer el movimiento popular en la búsqueda de una construcción simbólica que pudiera articular los términos sociales. Pero creando a través de las demandas la búsqueda del consenso social. Yo creo que nosotros vivimos dos etapas, y cuando digo nosotros digo el movimiento popular. Creo que hasta el '95, '96, una etapa de resistencia y de luchas aisladas que nacían y morían sin la posibilidad de generar consenso en términos sociales. Es decir, en ese momento, el auge del menemismo y del neoliberalismo, nos condenaba a todos a una especie de ostracismo que nos metía a cada uno dentro del nicho en el que los conflictos empezaban y terminaban sin que se modificara para nada la situación preexistente. Y cada conflicto nos dejaba las cicatrices de haber caminado por el desierto sin absolutamente ninguna posibilidad de generar en la sociedad una relación positiva.

Y creo que en el '97 la Carpa marca el punto de inflexión. Porque también empezábamos a sentir las vibraciones de la subjetividad social en la búsqueda de nuevos caminos. Empezar a rever y a releer el discurso menemista que quizás se vio todavía con más claridad después del conflicto de Aerolíneas Argentinas. Donde como que se vuelve y se hace una especie de replay. Entonces se vuelve sobre los pasos de una sociedad que en su momento había comprado el discurso de ascenso al primer mundo...

Creo que la Carpa marcó un punto de inflexión en ese sentido. Empezamos a ligar con una necesidad de nuestra sociedad. O mejor dicho, a ligar más que con una necesidad, con el alumbramiento del fin de lo que sería el momento de auge de ese discurso. Creo que hay un quiebre en el consenso respecto de las políticas del neoliberalismo, expresadas concretamente en el caso nuestro, en términos de la fragmentación del mapa educativo nacional. Creo que la Carpa, además, plantea por primera vez una metodología de constitución conciente de una articulación social que toma la expresión del conflicto. Por eso lo que en su momento fue algo que surge casi como surge en el laboratorio de algún químico, por error, por descarte y produce una fórmula que tiene validez, una vez instalada, empieza a conquistarnos con ese pulso, con esos latidos, y eso nos fue pujando a nosotros un plano de creatividad en lo simbólico.”⁷¹

⁷¹ Ver ANEXO: entrevista a Hugo Yasky

Pero más allá de lo innovadora que pudiera ser la estrategia de confrontación, el tiempo pasaba sin que se resolviera el conflicto. Mientras el calendario de los maestros de la CTERA sumaba días al ayuno, el del gobierno los restaba: los comicios legislativos de octubre estaban cada vez más cerca y la Carpa Blanca, cuya influencia positiva sobre la opinión pública ya reconocía la ministra Decibe y preocupaba cada vez más al presidente Menem, cubría con su sombra los tres meses que faltaban para las elecciones. Ya era imposible ignorar o minimizar la protesta de los docentes. El “Día del Maestro” de ese año, el 11 de setiembre de 1997, se conmemoró con un ayuno nacional de 48 horas que tuvo gran acatamiento, con jornadas de reflexión en las escuelas junto con padres y alumnos, sin suspensión de clases. Los docentes tenían un cartel colgado que decía “Docente argentino ayunando”, y en ningún momento dejaban de dar clases. Por su parte, la mayoría de los padres, al no ver afectada la continuidad de las clases de sus hijos, ahora sí estaban plenamente de acuerdo con la protesta. Ese día, con una concentración en la Plaza del Congreso, culminaron las “jornadas de ayuno sin suspensión de clases” que la CTERA impulsó en escuelas de todo el país, poniendo en jaque al gobierno nacional. Simultáneamente, en un intento de ponerse por encima del reclamo docente, el presidente Carlos Menem anunció un supuesto futuro aumento de un 20 por ciento de los sueldos docentes, pero sin especificar de dónde provendrían los fondos para garantizarlo. Como era esperable, esta promesa no se concretó, y nuevamente en muchas ciudades del interior del país se levantaron nuevas carpas, similares a la Blanca, para apoyar las acciones de la protesta.

Mientras tanto, la Carpa montada frente al Congreso Nacional era el escenario de distintos acontecimientos artísticos y culturales que multiplicaban la potencia del reclamo una vez más: apoyaban los artistas y entonces iban cantantes populares como Joan Manuel Serrat, León Gieco, Mercedes Sosa, Juan Carlos Baglietto y cantaban para toda la gente que se reunía allí⁷². También fueron a la Carpa poetas y escritores, y

⁷² De esas visitas solidarias, por ejemplo, quedó escrito en la Carpa:

“Yo quisiera darles en nombre de mis compañeros y mío, las gracias por su dignidad, por creer en un futuro, por su cansancio, por la intolerancia que reciben constantemente, por la estupidez que tienen que soportar, por su capacidad y su paciencia y de lucha contra la incomprensión de quien no siempre entiende que acá no se está jugando una mejora salarial, sino el futuro de un pueblo. Joan Manuel Serrat, Músico”

“Yo estoy con el Pueblo en la lucha y los maestros son el Pueblo en lucha. Es lo que me incita a venir y a decir gracias por lo que hacen. Estoy acá y yo soy uno más de ustedes. León Gieco, Músico”

leyeron en voz alta poemas y ensayos para quienes quisieran escucharlos. Lalo Mir hizo su programa de radio desde ese mismo lugar. También los docentes ayunantes recibían el apoyo constante de los ciudadanos, de los estudiantes secundarios y universitarios, de varios partidos políticos, principalmente de izquierda, pero también de la Unión Cívica Radical y del FREPASO, antes de que su alianza electoral antimenedemista naciera la Alianza.

Sólo cien días después del primer ayuno, el gobierno cambió su actitud y su discurso acerca del conflicto: "Sabemos que no siempre las condiciones de trabajo son óptimas y no estamos dispuestos a rehuir el debate sobre el salario", declaró en julio el entonces número dos en el Ministerio de Educación y, luego de la renuncia de Susana Decibe, ministro nacional, Manuel González Solá.

Sin embargo, llegó agosto y la ministra Decibe aún no había entregado al parlamento el "proyecto de financiamiento global" que había prometido. Por entonces ya había 20 proyectos de financiamiento presentados. Entre ellos, el de la misma CTERA y otro del FREPASO, diseñado por Mary Sánchez (ex titular de CTERA,) que proponían formas alternativas de generar con fuentes genuinas y garantía estatal ese financiamiento. Finalmente, la ministra Decibe dio a conocer el suyo, el proyecto de "ley de profesionalización docente", dirigido a incrementar los salarios de los docentes a cambio de reformar los estatutos docentes, convenios colectivos de trabajo destinados a regular los derechos y obligaciones laborales y las carreras profesionales de los docentes dentro de la administración escolar. La CTERA, por su parte, consideró la propuesta como inaceptable, porque exigía una reformulación de las relaciones de trabajo que equiparan a los maestros y profesores con el resto de los empleados públicos, dándoles titularidad en los cargos que ocupan y otorgándoles incrementos salariales por antigüedad.

Inés Aguerro muestra una perspectiva opuesta en relación con la problemática del estatuto docente.

"...me parece súper interesante para empezar a pensar qué pasa con el discurso del cambio, no sólo dentro del sistema educativo, sino en la sociedad. Por ejemplo, la defensa de la escuela técnica, o la defensa del estatuto del docente..."

"Creo que la educación y la Cultura son parte del crecimiento de un país y la base de un país. Sin la educación el país no puede crecer, porque no va a tener gente en un futuro que sepa como mantener un país. El esfuerzo que están haciendo todos los maestros es increíble y es increíble que hayan pasado tantos días y que no se haya tomado una solución inmediata. Julio Boca, Bailarín".

*¡pucha! es una norma de hace 50 años!!, Uno puede pensar que lo que hay que hacer es armar una regulación laboral que sea adecuada a las condiciones de hoy en día. Pero es intocable. Es como si dijeras la virginidad de la virgen (...). Pero vos te preguntás cuál es la puerta de entrada para poder empezar a llevar a cabo esas rupturas que se necesitan."*⁷³

Más allá de estas pujas, de idas y venidas, de las negociaciones ya iniciadas, el año 1997 finalizó sin una respuesta concreta a los reclamos de los docentes y con plena vigencia de la medida de fuerza adoptada por la CTERA, pero con algunas fisuras en el gobierno nacional. En efecto, tratando de aglutinar a todo el sector del gobierno reacio a negociar con los sindicatos docentes, el jefe de gabinete del Poder Ejecutivo Nacional, Jorge Rodríguez, marcó diferencias de fondo con la Ministra de Educación, Susana Decibe, al rechazar de plano la posibilidad de que se financie con fondos nacionales el aumento salarial que las provincias otorgarían a los docentes. "Como jefe de la administración pública, digo que no hay posibilidad de dictar leyes que incrementen los impuestos, ni que comprometan a la Nación en el pago de salarios que corresponden a las provincias", aseguró Rodríguez con tono enérgico a La Nación. Sin embargo, mientras él hacía estas declaraciones, la ministra Decibe terminaba de elaborar la propuesta para crear el Fondo de Profesionalización Docente, que se compondría con aportes del Tesoro Nacional y garantizaría una inversión de \$1000 millones en cinco años, para mejorar los haberes de los docentes. "Por cada peso que las provincias ahorren en sus reformas administrativas, la Nación aportará un peso a ese fondo docente", explicó Decibe al anticipar la base sustancial del proyecto, que iba a ser analizado en ese día en la reunión del gabinete nacional. Y, a su vez, a la polémica desatada por la propuesta de Decibe se le sumó el anuncio del Ministro de Economía, Roque Fernández, que en una entrevista con el diario La Nación garantizó un aumento en el presupuesto educativo para duplicar lo asignado en 1992, según lo dispuesto en la Ley Federal de Educación. Sin embargo, según sus anuncios, no estaba previsto que ese crecimiento del presupuesto educativo se asigne a los salarios docentes⁷⁴.

El 24 de octubre, a dos días de las elecciones legislativas, el proyecto de ley de financiamiento educativo se presentó en el Congreso de la Nación con la firma de Menem y de Roque Fernández. Era el proyecto de Susana Decibe y, tal como ella había

⁷³ Ver ANEXO: entrevista a Inés Aguerrondo

anticipado, planteaba un aumento de salarios selectivo: para recibir esos 660 millones de pesos y una parte de la coparticipación federal de los próximos tres años (unos 4000 millones de pesos, según los cálculos del Ministerio de Economía), las provincias deberían comprometerse a reformar el régimen laboral de los docentes y a destinar un monto equivalente como contrapartida para la recomposición del sueldo de los docentes. No todas las provincias iban a recibir el mismo monto, sino que el aumento sería, en primer término, para los docentes al frente de aulas que ganen menos. Pero pasaban los días y el proyecto no se trataba...

Llega así el final de clases del año 1997 y, ante la ausencia de respuestas por parte del gobierno que satisficieran a CTERA, los docentes organizan para ese día un "campanazo". Justo al mediodía, los patios de los colegios se estremecieron al unísono: el "campanazo" sacudió ese momento del año escolar para recordarle al Congreso "que sancione una ley de financiamiento educativo". El sonido del timbre (dispositivo escolar que reemplazó a las tradicionales campanas que anunciaban los recreos y la finalización de la jornada escolar), que esta vez no tocó para anunciar el recreo, fue acompañado en la Carpa por bocinazos y silbatos. Así se le dio la bienvenida al décimo grupo de ayunantes para una nueva rotación de voluntarios: trece maestros que habían empezado la protesta a principios de noviembre fueron reemplazados por otros catorce docentes de la provincia de Buenos Aires y cinco de Salta. Algunos de ellos eran maestros aborígenes de la comunidad aborígen wichi.

El 11 de diciembre, se llevó a cabo el Maestrorock' '97, un festival de rock en el que participaron con su música Luis Alberto Spinetta, Memphis La Blusera, Divididos, La Mississippi e Illya Kuriaki & The Valderramas, y con su asistencia, bailes y cantos cerca de 35 mil adolescentes, jóvenes y no tan jóvenes. Según los organizadores, "el recital fue un regalo de CTERA para los adolescentes que apoyaron su reclamo". Cinco minutos después de la hora señalada, a las 18.05, arrancó la fiesta con la banda Luis XV. En un escenario, ubicado detrás de la Carpa Blanca, los músicos ensayaron los primeros acordes custodiados por un John Lennon estampado en el telón de fondo. Después del segundo tema y el líder de la banda confesó: "Venimos con el corazón a apoyar la lucha docente". Poco antes, el locutor y conductor de radio Lalo Mir (a cargo de la presentación de los primeros grupos), había transmitido desde allí parte de su programa

74 Ver diario *La Nación*, 31-7-97: <http://www.lanacion.com.ar/97/07/31/g03.htm>

radial. En un momento dijo: "Estoy acá contra las orejas duras y sordas de los funcionarios argentinos. Aspiro a que la educación sea pública e igualitaria"⁷⁵. No obstante esta manifestación masiva de solidaridad a la lucha gremial, el 22 del mismo mes, la escritora María Elena Walsh publicó una carta en varios diarios, en la que afirmaba, no sin generar polémica, que "esta larga protesta multimediática se ha convertido en moda", por lo que instaba a "cerrar el telón tras los aplausos y antes de la decadencia". Refiriéndose a las palabras de Walsh, monseñor Justo Laguna opinó: "Hacia fines del primer año hubo una crítica bastante macabra por parte de intelectuales famosos de nuestro país, pero muy torpes (...) todo el mundo tiene derecho a dar su opinión, pero en ese caso lo correcto hubiera sido escribirles directamente a los maestros a la carpa y no públicamente en un diario". Laguna sostuvo, además, que "la carpa no va a caer, eso es un cuento. Es una señal de que se puede responder a un sistema perverso desde una actitud pacífica". Después de la ola de opiniones suscitadas por estas declaraciones y publicadas en distintos medios de comunicación masiva, Maffei afirmó que, una vez más, "se renovó la adhesión de la gente a la Carpa"⁷⁶.

Otra de las críticas y preocupaciones suscitadas por el ayuno docente apuntó a que la asistencia de personalidades de la cultura y el espectáculo en la Carpa y su tendencia mediática hicieran que la protesta cobrara un tinte farandulesco. "Cuando recién nos convocaron, hablé con Quino, y realmente tenía desconfianza por eso de la vidriera... Pero nos interesaba más la idea de apoyarlos y saber que uno no iba por una cuestión narcisista", comentó el dibujante y humorista Miguel Rep en relación con este tema. "Para que la carpa no pierda fuerza -concluyó Rep-, se necesita otra etapa de lucha, quizá más drástica. Incluso con la misma gente que apoyó desde distintos sectores culturales. De ninguna manera estoy de acuerdo con lo que dijo María Elena Walsh, ni cómo ni en dónde lo dijo. Pero en algunas cosas hay que prestar atención, porque es una mujer inteligente". Sendra, otra de las visitas de humoristas gráficos que tuvieron los docentes ayunantes, afirmó que el gobierno había tenido mucha suerte: "Se le podría haber llenado desde la Plaza del Congreso hasta Plaza de Mayo con un montón de carpas de cada sector que queda excluido de este sistema" opinó el humorista. En tanto,

⁷⁵ Ver: Diario *Clarín*, 12-12-97 *Casi 25 mil jóvenes cantaron y bailaron con los maestros*

⁷⁶ Ver: Diarios *La Nación* y *Clarín*, 23-12-97:
<http://www.lanacion.com.ar/97/12/23/g03.htm>

el periodista Osvaldo Quiroga defendió que la Carpa haya tenido esa modalidad mediática que algunos criticaron: "los medios de comunicación cumplen la función de mantener el lema a lo largo de todo el territorio nacional. Creo que así ha ayudado a que todo se vea y cada uno pueda reflexionar sobre estos temas".

En 1998 las cosas comenzaron a cambiar. A un año de instalada la Carpa Blanca, comenzó a surgir como interrogante cuál fue el papel que ésta jugó como modalidad de protesta y, sobre todo, cuál sería su futuro si no se lograba negociar en términos favorables con el gobierno. "A parte de la bronca, siento que estoy despertando en una realidad que no esperaba. Es muy duro descubrir hasta dónde puede llegar la insensibilidad de un gobierno", afirmaba Graciela Serdani, docente ayunante que integró el segundo grupo en abril del '97. "Los mismos políticos que se comprometieron a luchar para conseguir la ley de financiamiento hoy están haciendo oídos sordos. Es más, en la Alianza, desde el radicalismo directamente se está planteando en Capital Federal la flexibilización laboral", agregó la docente en alusión a las medidas adoptadas por De la Rúa en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Para el diputado de la Alianza, José Dumon, "la permanencia de un año de la carpa mostró la incapacidad del gobierno para encontrar una respuesta a este problema". Sin embargo, Dumon reconoció que "algunos diputados justicialistas demuestran alguna intención distinta de la del gobierno; habría que alentarlos para romper este sistema verticalista que desciende desde el Poder Ejecutivo". Por su parte, el diputado Guillermo Estévez Boero señaló que "desde la práctica es muy difícil pensar en que sea posible modificar estos temas para ir mejorándolos si antes no cambia el gobierno", porque, según él, la mejora de las condiciones laborales docentes no es algo que se produzca en poco tiempo. "Sigue siendo absolutamente válida la carpa, como lo fueron durante la dictadura las reuniones de las Madres en la Plaza de Mayo", sentenció el diputado socialista.

Para otros diputados de la oposición, el panorama en 1998 no era tan desalentador. Irma Parentella, integrante de la Comisión de Educación y diputada por el FREPASO, sostenía por entonces que la Carpa, en tanto protesta había tenido su efecto favorable en la Cámara de Diputados, "porque este año la Comisión logró colmarse de representantes de todas las bancadas, lo que augura un mayor consenso". Mary Sánchez, ex secretaria general de la CTERA y por entonces diputada por el FREPASO y

vicepresidenta de la Comisión de Educación, prefería mostrarse más cautelosa ante el panorama que describía Parentella, al afirmar:

"Hay una práctica que es muy común en el poder legislativo, que consiste en publicar proyectos dando la sensación de que sí se van a realizar, y después esto no se garantiza. Por eso nosotros tenemos cuidado. Si bien es cierto que hemos visto el signo político de una voluntad distinta este año, esa voluntad también puede ser una especulación por parte del gobierno. Porque la trampa sería que salga en Diputados y el Senado después acueste cualquier decisión. Pero me parece importante que desde el Congreso el partido oficial haya asumido tratar el tema".

A esa altura de los acontecimientos no cabían dudas de que la estrategia de lucha adoptada había dado buenos resultados para los sindicatos docentes: la educación era ya una cuestión de agenda y debate públicos y la discusión sobre el financiamiento educativo desplazó a otros temas dentro de la agenda educativa; el hasta entonces disperso conflicto docente se concentró y logró nacionalizarse, instalándose en la opinión pública y ocupando espacios y tiempos en los medios masivos de comunicación; y el gobierno nacional tuvo que constituirse en interlocutor de CTERA para responder a los reclamos salariales de los docentes que trabajaban en los sistemas educativos provinciales. En su propio análisis evaluativo, Marta Maffei sintetizó algunos logros del ayuno docente en la Carpa que la CTERA había promovido, organizado y desarrollado. En las mismas declaraciones, hizo elípticamente alusión a los futuros desafíos que debería enfrentar su organización sindical: la cuestión de los recursos y de dónde iban a provenir seguía siendo la clave del conflicto. Maffei dijo: "la protesta logró instalar en la comunidad el debate sobre el problema de la educación y también impuso el tema del financiamiento: hoy está claro para la población que desear una transformación educativa, no es lo mismo que hacerla. Hacen falta recursos"⁷⁷.

Tal vez por eso, los docentes de todo el país agrupados en la CTERA realizaron otro paro nacional, reafirmando su estrategia de lucha combinada (instalación mediática de la Carpa Blanca, ayuno de docentes, paros nacionales y movilización) y para recordar el primer aniversario de instalación de la Carpa Blanca y del ayuno cumplido por medio millar de docentes en reclamo de la sanción del postergado fondo de financiamiento educativo. Esta fue la primera medida de fuerza que el gobierno nacional

⁷⁷ Ver diarios *La Nación* y *Clarín*, 30-3-98:
<http://www.lanacion.com.ar/98/03/30/g04.htm> y *Clarín*: 28-3-98

sufrió en 1998. Otra novedad fue que en la Ciudad de Buenos Aires, los maestros de la UTE, que también se sumaron a la huelga, ayunaron mientras dictaban clases normalmente portando el cartel que decía, una vez más, "Docente argentino ayunando". En la Capital Federal se anticipó la protesta. "Estamos apoyando a los docentes que luchan por la educación para que nosotros podamos ser alguien en el futuro." Así, con la espontaneidad de sus 12 años, explicó Yanina Brito por qué ella y sus compañeros abrazaron en forma simbólica la escuela N° 18, de Villa Crespo, ese 2 de abril. Los "abrazos simbólicos" de los alumnos y las alumnas de las escuelas se sumaban a su manera a la estrategia de lucha de los docentes, y complementaban de esta forma la carga de sentido condensada en la nueva forma de protesta imaginada por los sindicatos.

Al día siguiente, más de 25.000 personas se reunieron frente al Congreso y marcharon a Plaza de Mayo, expresando duras consignas contra el gobierno, sobre todo contra Menem y su Ministro de Economía, Roque Fernández. Más allá de la cantidad de presentes (extraoficialmente, la Policía Federal estimó que había 10.000 personas, y los organizadores, 35.000), CTERA anunció que el acatamiento al paro llegó al 95% en casi todo el país, aunque admitió que no superó el 50% en Salta, Córdoba, La Pampa, Chubut y Santa Cruz. En los medios de comunicación también hubo coincidencia respecto de la fuerte repercusión que el paro registró en las escuelas porteñas, donde se observó una marcada diferencia entre las estatales y las de gestión privada. La dinámica del conflicto docente, la articulación de éste con muchas otras luchas sociales y el empeoramiento de la crisis social, económica y educativa en el país comenzaron a focalizar y desplegar en la Carpa un importante nivel de repercusiones políticas. Ataques y asaltos de todo tipo apuntaban a separar el movimiento producido de la sociedad en general, y a tratar de debilitar esa lucha. Al mismo tiempo, y como respuesta a estas intentonas de fracturar la lucha sindical, se originó un fenómeno de protección y apoyo para la Carpa. Por ejemplo, para las Navidades y Años Nuevos del '97 y '98, la Carpa Blanca se convirtió en unos de los epicentros de los festejos populares.

También las nuevas circunstancias de la lucha parecían reflejarse en el cambio de discurso en torno de la protesta y sobre todo en lo que respecta a la búsqueda de soluciones: ahora se comienza a hablar de "incentivo docente" o de "fondo de incentivo

docente (FONID)". Así lo expresaba un nuevo proyecto de ley elaborado por Decibe, que no cambiaba en esencia los lineamientos para profundizar la aplicación de la Ley Federal de Educación, pero que tenía un corte más pragmático a la hora de realizar la recaudación de fondos para el pago de la bonificación, al inventar un gravamen específico a tal fin: el impuesto al automotor. Hugo Yasky, en una de las entrevistas, recuerda esta propuesta de Decibe de la siguiente forma:

*"En realidad se fue enfocando nítidamente el reclamo inicial de la Carpa que era sobre el financiamiento educativo, que en realidad después termina teniendo el nombre que le agrega la impronta de Susana Decibe, que es el Fondo de Incentivo Docente (FONID). Porque ella había imaginado un incentivo para lograr rescatar la voluntad de los docentes, para la carrera profesional de los docentes, que en realidad era una copia con carbónico de lo que se aplicó en México que fue vincular alguna recomposición salarial a algún nuevo status en términos profesionales del docente a partir de una adhesión voluntaria a la pérdida de derechos. Por ejemplo, en México se redefinió el Estatuto del Docente con un nuevo estatuto que incorpora la desregulación, la flexibilización laboral, sobre todo la pérdida de estabilidad. Y coexistían los dos estatutos, sólo que la gente que quería acceder a alguna mejora salarial voluntariamente debía renunciar al viejo y adherir al nuevo. Algo así quiso hacer Susana Decibe. En ese momento, por suerte pudimos resistir esta pretensión."*⁷⁸

Otorgándole otro sentido a este mismo hecho y desde una perspectiva diferente, Inés Aguerrondo confronta con la visión de la confederación cuando dice:

"... yo creo que ahí Susana estuvo errada en nacionalizar el conflicto...pero eso fue una estrategia... y además yo creo que Susana si quería jugarse a esa, jugó mal, porque no negoció nada serio, la negociación empezó con que hagamos un impuesto para pagar más contra que, no se, que los docentes, el cambio de estatuto o que las provincias gestionen mejor las cosas... o con el régimen de licencias.... eso se bajó.

DS: *¿Le quedaba espacio a Susana Decibe para no hacerlo?*

IA: *Pero entonces no lo tirás..."*⁷⁹

De acuerdo con el proyecto de Decibe, además, no habría un aumento de salarios, sino un incentivo selectivo para los docentes por servicios acordados de antemano y prestados en forma eficiente, lo que los obligaría a cumplir con lo que se hubiera pactado con la administración educativa en cuestión para ese fin. La ministra Susana Decibe confirmó por entonces al diario Clarín que estaba enviando el texto del

⁷⁸ Ver ANEXO: entrevista a Lucas Luchilo

⁷⁹ Ver ANEXO: entrevista a Inés Aguerrondo

nuevo gravamen con su firma a la Jefatura de Gabinete para que siguiera su curso legislativo, y anticipó que el presidente Carlos Menem pidió desde Australia que estuviera todo listo para mandarlo al Congreso. Todo parecía estar en armonía en el gobierno, pero las voces de los docentes volvieron a hacerse escuchar: "Hablan de profesionalización. ¿Quieren decir que no somos profesionales? El Banco Mundial va a decidir qué es eficiencia y excelencia en la educación. Nos piden que aceptemos rebajas en los sueldos, perder nuestros derechos, tener más alumnos por aula. Lo que quieren es que seamos esclavos", dijo frente a una repleta Plaza de Mayo, la titular de CTERA, Marta Maffei, atacando una vez más la iniciativa oficial.⁸⁰

A partir de allí y cumpliendo el mandato del 55° Congreso Extraordinario de CTERA, se profundizó el plan de acción y de lucha de los docentes, ante las evidentes demoras en el tratamiento del Fondo de Financiamiento Educativo (FONID) y la obstrucción permanentemente interpuesta por el Ministerio de Economía de la Nación a cualquier solución que involucrara la garantía del Estado nacional al Fondo que iba a resolver los problemas salariales de los docentes de la provincias. Desde la Carpa Blanca, 300.000 firmas acompañaron el pedido de tratamiento y, desde la Cámara de Diputados, legisladores surgidos de las filas del sindicalismo docente, liderados por Mary Sánchez, comenzaron a construir dificultosos acuerdos transversalizando los bloques partidarios y apoyándose en el consenso popular sostenido y organizado desde la Carpa. Nuevamente, la memoria de Lucas Luchilo echa luz sobre esta etapa de negociaciones:

"Yo en ese momento era asesor de Andrés Delich que era diputado, era Secretario de la Comisión de Educación de Diputados, que era una Comisión en ese momento bastante importante en el sentido de que, si bien la clave del conflicto había empezado siendo el gremio por un lado, el Ministerio de Educación por el otro, la Comisión había conseguido hacerse un lugar, e iban periódicamente los de CTERA y del gobierno también. El problema que en ese momento veíamos algunas dificultades (yo hice alguna vez algún informe que incluso fue tomado como posición oficial del radicalismo)... Aún cuando se apoyaba el reclamo, había varias observaciones que eran complicadas pensando en un futuro gobierno. Una tenía que ver con el cálculo de los recursos. Las estimaciones de la gente que trabajaba en la Comisión de Hacienda de la Cámara de Diputados, tanto los radicales como los del peronismo, mostraban que el impuesto al automotor no iba a poder recaudar más de 350 millones. Por

⁸⁰ Ver diario Clarín, 3-4-98: *Junto a los maestros, una multitud reclamó más fondos para la educación*

lo tanto, aprobar el FONID tal como estaba implicaba dejarle al futuro gobierno un agujero de 350 millones que no había cómo financiar. Efectivamente, lo que recaudó finalmente el impuesto al automotor fueron 306 millones. Entonces, la verdad es que era un fondo que no estaba financiado. Segundo punto, era de dudosa legalidad. Porque se parecía mucho a una doble tributación sobre un impuesto municipal o provincial, según el caso. Las patentes y el impuesto al automotor parecían superponerse mucho. Entonces esto aparece como una objeción. La tercera era con los fondos de asignación específica.⁸¹

Mientras tanto, desde la Carpa se convocó a un nuevo ayuno nacional de docentes de 48 horas para los días 3 y 4 de julio. La primera jornada del ayuno en las escuelas tuvo un dispar acatamiento en todo el país, aunque superó las expectativas iniciales de la entidad gremial, que estimó en 200.000 la cantidad de maestros que se plegaron a la medida. Con un recital de Mercedes Sosa y Víctor Heredia, y la visita de los actores Enrique Pinti, Patricio Contreras y de algunos sobrevivientes del atentado contra la AMIA, entre otros, concluyó la segunda jornada de protesta. Protegiéndose del frío y el viento con poncho y gorra de lana, la primera en llegar a la Carpa Blanca fue la cantante tucumana Mercedes Sosa. Adentro esperaban los dirigentes de la CTERA, con Marta Maffei, Hugo Yasky y Francisco Nenna, miembro de la Comisión Directiva de CTERA y secretario General de UTE, a la cabeza. También estuvo el Secretario General del CTA, Víctor De Gennaro, que se sumó al ayuno de dos días de los docentes. Pocos minutos después llegó Víctor Heredia, se colgó el cartel con la leyenda "Hoy somos todos docentes" y, luego, empezó el homenaje a los maestros. Juntos cantaron "Razón de vivir" y "Pedro Canoero" y, después, Mercedes Sosa arrancó aplausos y el canto de todos con la ya legendaria canción "Gracias a la vida". Antes de hacerlo, había elogiado la lucha docente: "Ellos (el gobierno) son fuertes, pero ustedes también son fuertes. Yo espero que ganen ustedes porque son mejores". En el escenario también estuvieron el actor Gastón Pauls y la cantante Julia Zenko.⁸²

En esta oportunidad, ningún chico de las escuelas primarias porteñas se sorprendió con el ayuno de sus maestros. "A mí ya no me llama la atención si la seño se la pasa sin comer", dijo David, de 7 años, de 2 grado de la escuela "Agustín Álvarez" de San Cristóbal. Su maestra, Emilce Elizondo (41) ya había realizado dos ayunos y, el día

⁸¹ Ver ANEXO: entrevista a Lucas Luchilo

⁸² Ver Diario Clarín, 4-7-98, *Canciones para cerrar el ayuno*.

anterior, terminó el tercero. Apenas les explicó la razón de la protesta. Florencia, de 7 años, levantando la mano, afirmó: "Hoy nos tenemos que portar todos bien porque la maestra está sin comer", les dijo a sus compañeros que estuvieron de acuerdo. Para el ayuno estuvieron permitidos el mate, té y caldo. "No puede hacer trampa. A la sopa la tiene que tomar sin fideos ni verdura", le recomendó Mariela, de 11 años, a su maestra Verónica Invernati. Ésta es docente de sexto grado de la escuela "Guillermo Correa", de Saavedra 695. Allí, sólo 7 de los 14 maestros del turno mañana ayunaron. "El resto no puede porque están embarazadas o tienen problemas de salud", contó el maestro de primer grado, Guillermo Laurino (36)⁸³.

Después de meses de idas y vueltas en las negociaciones entre los sindicalistas y el gobierno, se logró un piso mínimo de acuerdo, en el cual ni CTERA, ni los restantes sindicatos, pudieron obtener todo lo que solicitaban. Por su parte, el gobierno nacional debió eliminar del proyecto de ley los puntos que no tenían consenso posible con los gremios, como la modificación de los estatutos docentes y de las regulaciones laborales de los docentes, así como debió ceder a una serie de reclamos puntuales de los sindicatos docentes: ningún docente debía quedar excluido del beneficio, dar prioridad y mejor asignación a las provincias que estaban en peores condiciones financieras, no se podría usar el Fondo para pagar deudas atrasadas ni para crear asignaciones condicionadas por la asistencia o similares. Finalmente, y ante la advertencia de CTERA respecto a que la incorporación de nuevos tributos (impuesto a los automotores) para el sostenimiento del FONID podría traer nuevas dificultades, se agregó una cláusula de garantía estatal que ponía el Fondo a resguardo de una recaudación impositiva insuficiente. En estas condiciones, cuando el proyecto ya era una posibilidad concreta, CTERA consultó a los trabajadores de la educación mediante un plebiscito en todas las escuelas, antes de prestar su conformidad. De acuerdo a los resultados obtenidos de la consulta, el 78% de los docentes, afiliados y no afiliados, se pronunció dando el aval y respaldo a la propuesta⁸⁴.

Aparece por entonces un nuevo personaje, ahora central, en la contienda entre el gobierno nacional y los sindicatos docentes, y discutiendo el tema de la ley de

⁸³ Declaraciones aparecidas en Diario Clarín, 4-7-98.

⁸⁴ Para más información respecto de la consulta a los docentes, consultar las *Memorias de CTERA*, correspondientes a los años 1997 a 1999.

financiamiento: el Ministro de Economía, Roque Fernández. En este caso, se enfrentó directamente con su compañera de gabinete, la Ministra de Educación, porque según las previsiones de su cartera no creía que se pueda recaudar la suma que se necesita para asegurar el pago, unos 700 millones de dólares. Susana Decibe, por su parte, y dejando en evidencia ciertas fracturas internas dentro del gobierno nacional, insistió en que sí. De todas formas, la cuestión central seguía siendo la misma. Ya esa altura uno de los objetivos de CTERA se había cumplido: el conflicto ya se había nacionalizado y enfrentaba, cara a cara, al gobierno nacional y la confederación de docentes; tal como lo expresa Lucas Luchilo en la entrevista realizada por el estudio:

“Y, en general desde el lado de la economía, desde el gobierno, pero desde la oposición también, se miraba con cierta desconfianza el hecho de que se volviera a crear una instancia nacional de conflictividad o de negociación con el sindicato. Una vez que se habían descentralizado y se habían terminado de transferir todas las escuelas, y no había responsabilidades salariales del gobierno, el FONID otorgaba al sindicato un instrumento. Volvía a hacer como si la responsabilidad del financiamiento educativo estuviera en la Nación y no en las provincias”.⁸⁵

Pero, ¿hasta que punto había llegado el supuesto quiebre en el gabinete nacional? Las discusiones y las tensiones entre los ministros se extendieron y proyectaron en el Congreso de la Nación, donde los mismos diputados y senadores oficialistas se ubicaron en bandos enfrentados por la ley de incentivo docente y el proyecto de Decibe. Laudando entre estas posiciones encontradas, pero dejando en claro la propia, el presidente Menem se pronunció entonces públicamente, prometiendo vetar el punto por el cual el Estado nacional aseguraría el pago de las cuotas del incentivo, más allá de la eficacia recaudadora del fisco. Finalmente, el Congreso aprobó el proyecto, incluyendo esta cláusula de garantía estatal, y Menem, esta vez cumpliendo sus promesas, la vetó. El proyecto, en consecuencia, volvió al Congreso y los docentes a los enfrentamientos. La posibilidad de desmontar la Carpa y terminar con los ayunos de los docentes volvía a desvanecerse. Walter Grahovac lo recuerda de esta manera:

“Creo que fue un proceso muy rico. Al punto de que produjo una cuña dentro del gobierno donde había peleas públicas entre Susana Decibe y Roque Fernández. Hubo un quiebre. Me parece que en ese sentido, la potencia que adquirió la Carpa fue... Insisto, y yo hago una lectura gremial en esto, con poca fuerza

⁸⁵ Ver ANEXO: entrevista a Lucas Luchilo

*logramos tener un conflicto de tres años y las provincias pudieron referenciar sus conflictos provinciales en la Carpa”.*⁸⁶

A partir de ese momento, las protestas y manifestaciones de repudio de los docentes se dirigieron directamente al ministro Roque Fernández, y no tanto a la ministra Decibe. Él y sus puntos de vista representaban el discurso y el sector más duro del gobierno y, sobre todo, planteaban la imposibilidad de incluir la cláusula de garantía estatal al financiamiento educativo por interpretarla como un obstáculo al modelo económico desarrollado por el gobierno menemista. En la entrevista que se realizó en el marco del estudio, Yasky se refirió explícitamente a esta última cuestión:

*“...Fue la gran puja también en términos políticos vista desde otro lado. Una vez el ex Ministro de Economía de entonces, Roque Fernández, nos lo planteó directamente: que la pretensión que nosotros teníamos era volver para atrás en las medidas de reforma estructural de la economía que se habían tomado desde el '92, '93”.*⁸⁷

A lo largo de los meses sucesivos, se siguieron realizando ayunos, actos, festivales, marchas y movilizaciones, jornadas de concientización con padres y alumnos. La Carpa Blanca ya no era “nota de tapa” de los periódicos y semanarios, ni aparecía en las imágenes televisivas o radiales con tanta frecuencia, o con la frecuencia deseada por los sindicalistas organizadores de la protesta. Las visitas de los medios de comunicación a la Carpa ya no eran cotidianas como en el año anterior, y el blanco de sus paredes de tela ya se tornaba gris por el paso del tiempo y las inclemencias del clima. La Carpa de los docentes había pasado a ser parte del paisaje natural de la zona y de la ciudad. Para sacarla de estos letargos, en ese momento de la confrontación, bastante recurrentes y vivificar la lucha, manteniendo la tensión y su difusión mediática de los reclamos docentes, los sindicalistas recurrieron a la solidaridad de personajes públicos y al interés que éstos pudieran suscitar en los medios de comunicación. Así lo recuerda Yasky:

“Además la Carpa reconocía picos de su lucha y descensos, en el momento del descenso lo cubríamos con la faz cultural. Cuando nos caíamos siempre encontrábamos una mano solidaria que nos volvía a poner en el tapete. Y nosotros tenemos que ser unos agradecidos. La verdad que decirle a León Gioco

⁸⁶ Ver ANEXO: entrevista a Walter Grahovac

⁸⁷ Ver ANEXO: entrevista a Hugo Yasky

que venga a cantar a la Carpa y que venga... La verdad es que hay que agradecerse los. Ayudaban a mantener la instalación, a todas las otras cosas que se hacían. Y hubo momentos en que los conflictos permitían ascenso en la lucha".⁸⁸

Con la intención de intensificar el conflicto y profundizar la presión sobre el gobierno nacional, la CTERA planificó para el Día del Maestro de ese año (11-9-98) montar otra carpa en la Plaza de Mayo, frente a la Casa Rosada (sede presidencial). El gobierno, como respuesta, advirtió que usaría la fuerza pública (la policía) para impedirlo. "Manifestación sí, Carpa no", aseguraban por entonces desde el Ministerio del Interior. "No vamos a admitir que bajo el pretexto de manifestar y expresarse, se pretenda ocupar el espacio público mediante carpas", dijo en aquella oportunidad el responsable de la cartera, Carlos Corach, sumándose a las voces del gobierno nacional que se plegaban al conflicto. "Si todos los sectores que tienen reclamos que consideran legítimos van a instalar una carpa, la Plaza se va a transformar en un campamento", remató el Ministro del Interior. Aunque distintos funcionarios del área de seguridad explicaron que "está todo preparado para evitar enfrentamientos con los docentes", también admitieron que el gobierno estaba dispuesto a pagar el costo político ante eventuales disturbios⁸⁹.

Por su parte, en el otro polo del conflicto, los docentes también comenzaron a hacer evidentes ciertas diferencias internas, latentes hasta entonces, que podrían estar mostrando ciertas fracturas en el mayoritario sector sindical cterista. Precisamente después del Día del Maestro, se hizo público un quiebre en la conducción de la protesta. En efecto, las alas más radicalizadas de los gremios asociados a CTERA y los estudiantes universitarios que siempre habían apoyado la medida de fuerza, acusaron a Marta Maffei por negociar con Decibe para que, finalmente, la Ley del Incentivo Docente sea sancionada y el conflicto entre el gobierno y los sindicatos docentes termine. La aparente tregua entre la Ministra de Educación y la titular de la CTERA había provocado la desilusión del ala izquierda del sindicato y de las agrupaciones estudiantiles que venían acompañando a los maestros desde el 2 de abril del año '97, cuando se instaló la "Carpa Blanca de la Dignidad". Aunque el conflicto docente seguía en pie, lejos habían

⁸⁸ Ver ANEXO: entrevista a Hugo Yasky

⁸⁹ Ver Diario: *Clarín*, 10-9-98, *Advertencia del Gobierno al gremio de los docentes*

quedado ya, según las evaluaciones de estos grupos, el álgido primer round entre Decibe y Maffei, ya que ambas “se habían puesto de acuerdo en impulsar la aprobación de un impuesto a los automotores cuya recaudación debería destinarse exclusivamente a mejorar los ingresos de los docentes a través de un incentivo generalizado”. Como consecuencia de esta negociación, algunos de los sectores que se acercaron a la Carpa para exigir la derogación de la Ley Federal de Educación, como la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA), la Lista Rosa de CTERA y partidos políticos de izquierda, se sintieron "traicionados", y abandonaron la plaza del Congreso, en donde se realizaba un acto conmemorativo del Día del Maestro convocado por CTERA, y marcharon por su cuenta al Ministerio de Educación. Mientras tanto Marta Maffei exigía desde el palco la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo, y expresaba sólo tangencialmente su rechazo por la Ley Federal, cuya instrumentación impulsaba fervorosamente Decibe. Antes de emprender la retirada, algunos de los jóvenes acusaron explícitamente a la dirigente gremial de "haber traicionado a los maestros y de pactar con el Gobierno", y aseguraron que continuarían con la toma de colegios y de facultades, en rechazo de la Ley Federal. Una vez frente al Ministerio, el Secretario de Asuntos Estudiantiles de la FUBA, Santiago Slovisky, dijo que Maffei "quiere dividir la lucha". Por su parte, Nora Biagio, de la Lista Rosa de la CTERA, acusó a la titular del gremio de "entregar de manos y pies el estatuto docente"⁹⁰. A su vez, algunos de los miembros de la conducción de CTERA de ese momento no niegan las diferencias internas, pero defienden su posición. Así lo expresó Walter Grahovac:

“Nosotros qué lectura hicimos, cuando el gobierno dice “Bueno, vamos a sacar la ley, vamos a sacar un impuesto, vamos a cobrar el impuesto a los automotores...” que a nosotros no nos gustaba. De todos modos hay una lectura que desde algunos sectores se critica, pero desde muchos otros, desde conducción de la CTERA, la reivindicamos y yo personalmente también: nosotros no podemos desaprovechar la sanción de una ley que creo que fue la única ley a contranatura del modelo. El modelo con mucho poder dispuso toda su capacidad de aplicar el poder, de producir la descentralización y la desresponsabilización del contrato laboral docente de la Nación hacia las provincias, y allí que pase lo que pase.”⁹¹

⁹⁰ Ver: diario *La Nación*, 12-9-98, *La carpa blanca ya no cobija a todos*:
<http://www.lanacion.com.ar/98/09/12/g08.htm>

⁹¹ Ver ANEXO: entrevista a Walter Grahovac

Finalmente, en noviembre de 1998, fue aprobada la Ley del FONID, pero el Poder Ejecutivo veta la cláusula de garantía, tal como lo había prometido su jefe. Esta decisión presidencial convirtió rápidamente al FONID en una alternativa más insegura, ya que lo subsumía a la capacidad de recaudación fiscal del Estado, y diluyó la posibilidad de una distribución mensual, tal como reclamaban los sindicatos docentes. En estas circunstancias, el Congreso de CTERA resolvió la continuidad del plan de lucha vigente y, especialmente, el sostenimiento de la Carpa Blanca. En este marco, hubo medios de comunicación que acompañaron y difundieron las protestas de grupos empresariales del transporte que iniciaron una campaña de desprestigio y de resistencia al pago del tributo, y que intentaron mostrar el pago de impuestos como una lucha de “pobres contra pobres”. Hacia fin de año, los docentes cobraron la primera cuota del incentivo y los retroactivos correspondientes. Pero como ya se habían instalado serias dudas sobre la recaudación para el pago de la segunda cuota, CTERA decidió continuar con la Carpa en pie, hasta que estuvieran asegurados los recursos para ese pago. De esta manera terminó el año '98 y con él, la esperanza de levantar la Carpa.

Con el año '99 comenzó el largo camino de la negociación entre los sindicatos docentes y la Alianza, de reciente creación, entre dos partidos de la oposición: la Unión Cívica Radical y el FREPASO. En octubre serían las elecciones presidenciales, y ya se presentía el cambio de gobierno después de 10 años de menemismo y de las claras muestras de su debilitamiento e impopularidad. Mientras tanto, por la falta del pago de la segunda cuota del Fondo y también por las presiones internas de los sectores sindicales más radicalizados, en la Carpa se profundizó el conflicto. Se sumaron a ella múltiples carpas en las capitales de las provincias, y a los ayunos, los paros nacionales con movilización. Nuevamente las estrategias convencionales de lucha sindical se combinaron con las innovadoras para buscar mayor eficacia y repercusión en las confrontaciones, como si la protesta simbólica y en paz encarnada en la Carpa ya no fuera suficiente para lograr lo que se reclamaba, sin una cuota adicional de fuerza y presión más directa. De esta forma, poco a poco comenzaron a mezclarse cada vez más las formas y los frentes de la protesta, y se sucedieron los paros ante la falta de pago. En un acto que conmemoraba los dos años de la Carpa Blanca frente al Congreso y que tuvo como principal oradora a la titular del gremio, la dirigente sindical reafirmó la continuidad de la lucha, al asegurar que "la carpa va a seguir frente al Congreso hasta

que se distribuya el fondo de financiamiento educativo (...) la gente sabe que hoy en nuestro país tener una ley no es sinónimo de haber logrado un derecho. Cuesta mucho en la práctica que lo resuelto por ley se cumpla"⁹².

Frente a las dificultades y demoras planteadas por el pago de los incentivos docentes, CTERA reclamó la derogación de la Ley de Financiamiento y la búsqueda de un mecanismo más adecuado y garantizado de recaudación. Pero ahora los interlocutores nacionales de la protesta habían cambiado. La renuncia de Susana Decibe al frente del Ministerio de Educación y la asunción como ministro de su segundo, Manuel García Solá, en mayo, parecían mostrar que los sectores más duros del gobierno nacional habían ganado la pulseada interna.

De todas formas, una vía de solución al conflicto empezó a vislumbrarse por entonces: con los 303 millones de pesos recaudados, los maestros cobrarían en agosto alrededor de 360 pesos por el aumento. El pago, que se iba a hacer de una vez, correspondía a la primera mitad del año del aumento salarial previsto en la Ley de Fondo de Incentivo Docente. Para analizar cómo se iba a distribuir el fondo constituido en base al polémico impuesto a los autos, barcos y aviones, se reunieron seis ministros de educación provinciales y los representantes de los cuatro gremios docentes de alcance nacional. En esa oportunidad, la única que se animó a dar cifras fue Marta Maffei: calculó unos 60 pesos de aumento por mes y por cargo, mucho menos de los 100 estimados en un principio.

Lo que no quedaba en claro era qué iba a pasar cuando se tuviera que pagar el incentivo en la segunda mitad del año. "Teniendo en cuenta la postergación del impuesto, ya asumimos que cobraremos la segunda cuota en diciembre", dijo Maffei, convencida de que se iba a recaudar lo que faltaba. En cambio, Pedro Bayugar, el Secretario Adjunto de SADOP, el sindicato nacional de los docentes privados, anticipó que pedirían audiencias con los candidatos presidenciales para que "el financiamiento educativo esté atado a una decisión política y no al humor de los camioneros (en clara alusión a las resistencias puestas en juego por el sector al impuesto al automotor)"⁹³. Por su parte, las *Memoria de CTERA* también hacen mención a la situación del conflicto hacia mediados de 1999 y, fundamentalmente, a la incertidumbre sobre la continuidad

⁹² Ver: Diario *La Nación*, 3-4-99: <http://www.lanacion.com.ar/99/04/03/g20.htm>

⁹³ Ver diario *Clarín*: 9-7-99: *Los maestros cobrarán \$ 360 en agosto*

del recurso conseguido hasta ese momento y a la certeza de la entidad gremial sobre la continuidad de la lucha sindical:

“En agosto de 1999, se había logrado una primera recaudación del Fondo de Incentivo Docente sobre la base del impuesto automotor que permitía el pago del primer semestre. Aún con dificultades, obteníamos un recurso que parecía imposible unos pocos meses antes. Sin embargo, a partir del mes de septiembre, ya estaba claro que nadie podía asegurar la continuidad del recurso, las empresas de transporte seguían negándose a pagar y varios particulares adoptaban actitudes similares, amparados en la inoperancia de la AFIP y las sucesivas prórrogas otorgadas a los deudores. Por otra parte, el veto presidencial a la cláusula de garantía nos impedía asegurar el compromiso del gobierno con un piso de recaudación. Evaluada la situación, el Congreso de CTERA, decidió la continuidad de la Carpa y del Ayuno, como única garantía para lograr un recurso cierto.”⁹⁴

No obstante, ese mismo mes se cobró la segunda cuota del incentivo y las retroactividades correspondientes. Y a pesar de ello, CTERA decidió no levantar la Carpa, reiterando su exigencia de cambiar la ley por otra que asegure los pagos futuros sin generar impuestos recesivos. “Los mismos maestros, muchas veces, deben pagar el impuesto a los autos”, argumentaban los sindicalistas. Lucas Luchilo, sin embargo, encuentra otras razones que podrían justificar la medida de la organización sindical, más vinculadas a cierta racionalidad política de la conducción de la CTERA:

*“Levantar la Carpa hubiera sido reconocer que el gobierno de Menem resolvió este problema, y no lo había resuelto sino que lo había transferido. Pero además, hubiera sido darle y reconocerle la resolución del problema. Y... Marta Maffei era miembro de la Mesa de Dirección del FREPASO. Formaban parte de la Alianza. De hecho, en términos no sólo organizativos sino en algún sentido financiero, el FREPASO era bastante dependiente de CTERA. Tenían sus diputados, en ese momento habían puesto varios diputados. Entonces, más allá de que hubieran habido tensiones en las internas, no llegaban a afectar las relaciones básicas con la Alianza”.*⁹⁵

De acuerdo con las predicciones de casi todos, las elecciones presidenciales de octubre del '99 las ganó la Alianza, y a partir de entonces se comenzó a negociar decididamente el levantamiento de la Carpa. El Presidente de la Nación iba a ser Fernando de la Rúa, por entonces Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires por

⁹⁴ Fragmento de las *Memorias de CTERA*, correspondiente al período del 1 de Julio de 1999 al 30 de Junio de 2000.

⁹⁵ Ver ANEXO: entrevista a Lucas Luchilo

la Unión Cívica Radical, y el Ministro de Educación, Juan José Llach, quién entabló las negociaciones directas con la CTERA. Pero entre los dirigentes gremiales docentes cayó muy mal la designación de este economista ortodoxo y antiguo miembro del equipo de Cavallo en el gobierno de Menem, como máximo responsable de la cartera educativa. No ahorraron críticas hacia el entonces candidato a la cartera educativa, pero se esforzaron en aclarar que sería una "canallada" vincular el paro con el nombramiento del futuro funcionario. "Es una señal negativa para el sector educativo y para los sectores progresistas que con la renovación de autoridades plantearon un cambio. Llach defiende una visión economicista de la educación. Por eso preocupa tanto su nombre", dijo en aquella ocasión Marta Maffei⁹⁶.

Mientras tanto, el conflicto entre los docentes y el gobierno de Menem seguía su curso. El decreto del Poder Ejecutivo que prorrogaba hasta fin de año el vencimiento del impuesto automotor, logró calmar la ira de los camioneros y otros sectores afectados directamente por el gravamen, pero dejó disconformes a los docentes. Al conocer la medida, la titular de CTERA, Marta Maffei, aseguró que el gremio iba a hacer una presentación judicial para solicitar la inconstitucionalidad del decreto. Maffei advirtió, asimismo, que en el plenario de secretarios generales de la CTERA, podría definirse la realización de una medida de fuerza para el 24 de noviembre, día en que el parlamento debería tratar el Presupuesto del 2000. "Si este Gobierno se quiere sacar de encima el problema con los camioneros, ahora se va tener que enfrentar con los docentes", sostuvo con vehemencia la representante de los docentes de CTERA⁹⁷. Efectivamente, en noviembre, un nuevo paro nacional docente de acatamiento masivo expresó que la meta era "doblarle el brazo al modelo de ajuste" y que fuera el Estado nacional el garante de mayor inversión para la educación.

A poco del recambio de las autoridades nacionales, se produjo un paso importante en la negociación entre el sindicato nacional de docentes y los ya responsables del Ministerio de Educación, cuando se reunieron en localidad cordobesa de Los Cocos, las 17 seccionales de la CTERA, encabezadas por Marta Maffei. En la reunión, los docentes estudiaron una propuesta para garantizar el aumento del sueldo

⁹⁶ Ver: diario *Clarín*, 24-11-99: *Fuerte apoyo al paro docente*

⁹⁷ Ver: diario *Clarín*, 13-11-99: *No cobrarán hasta fin de año el impuesto docente*

docente diseñada por los flamantes Ministro de Educación, Juan Llach, y Secretario de Educación Básica, Andrés Delich. En diálogo con periodistas, al término de dicho plenario, Maffei confirmó que habían estudiado la propuesta del gobierno y que iba a reunirse con Llach para revisar los detalles del acuerdo. También mencionó un elemento clave, decisivo, que podría destrabar el conflicto: el incentivo para los docentes estaba incluido dentro de la Ley de Presupuesto que el Congreso trataría ese día. "Si se aprueba en el parlamento, nosotros vamos a convocar a un plenario de Secretarios Generales (...) Y este plenario convocará a un Congreso, que es el único que puede decidir qué hacer con la Carpa Blanca", explicó Maffei. "Si encontramos una garantía definitiva y clara para el aumento docente, nosotros tenemos la disposición de revisar la protesta", agregó.⁹⁸

Las gestiones entre el gobierno y los sindicatos docentes se habían intensificado hacia fines de noviembre. El 29 de ese mes, Maffei y la conducción de CTERA se reunieron en la sede sindical con Delich y redactaron los primeros borradores del acuerdo. Delich se reunió luego con Llach para afinar los números del acuerdo. De acuerdo a las negociaciones que el Ministro de Educación tuvo con su par de Economía, José Luis Machinea, se resolvió anular el impuesto automotor para el año 2000. Los diputados aprobaron finalmente el nuevo fondo para los docentes por 194 votos a favor, 13 en contra y una abstención. El paquete incluía la derogación del impuesto automotor con el que se pagaba el aumento a los maestros, pero quienes no habían pagado la cuota de 1999, iban a tener que hacerlo en el 2000, en cuotas. De esa forma, se logró la conformación de un nuevo fondo docente de 660 millones de pesos que regiría en el 2000 y en el 2001, y que estaría compuesto por 540 millones provenientes de rentas generales y 120 millones de fondos destinados a las provincias.⁹⁹

Frente a esta constatación, el Congreso de CTERA, con un solo voto en contra, resolvió el levantamiento de la medida de fuerza que se sostuvo durante 1003 días. Así, finalmente CTERA decide levantar la Carpa, a pesar de las protestas de varios sectores que defendían la primera postura de la lucha y no estaban dispuestos a negociar por tan poco resultado: unos 60 pesos por mes, después de 1003 días de resistencia, con el

⁹⁸ Ver: diario Clarín, 15-12-99: *Buscan un acuerdo para levantar la Carpa Blanca*

⁹⁹ Ver: diario Clarín, 16-12-99 "Otro paso en la negociación para levantar la Carpa Blanca"

peligro de que los estatutos docentes terminen siendo modificados y que la Ley Federal de Educación siga en pie.

La perspectiva de Arturo Nahuel da cuenta de las particularidades y diversos impactos de las conquistas logradas a partir de la Carpa Blanca.

“Para nosotros fue una lucha nacional muy importante, con otra metodología, por supuesto, metodología a la cual en el país tuvo mucha adhesión y lucha que llevó a todos los compañeros del país a que hoy estén cobrando un porcentaje que hace a nuestro salario, si bien se llama “Incentivo Docente”, ya hoy en día con la crisis económica y la devaluación que hemos sufrido los trabajadores, es parte del salario. Ya nadie puede desconocer el incentivo docente en ninguna provincia, ni siquiera en Neuquén los compañeros estarían dispuestos a perder este monto salarial, que si bien no forma parte de la estructura salarial en si misma porque no va al básico, forma parte del salario con el cual nosotros sostenemos a nuestras familias

(...)

el contexto en que se da la creación del FONID es una cuestión que hay que analizar en el tiempo. Pero también hay que retrotraerse a esa situación; nosotros desde Neuquén, que estábamos a 1200 Km. de la Carpa Blanca y en plena pelea con el gobierno de la provincia... porque acá lo que hay que ver es una diferencia con la lucha del FONID. El FONID tiene como objeto, fundamentalmente, asistir a las provincias que no tienen recursos propios para que los compañeros docentes tengan un salario digno. Este es el fundamento del FONID desde Nación. La provincia del Neuquén es una o la provincia más rica del país; nosotros con 450.000 hab. tenemos 1800 millones de pesos de presupuesto...

L.: Por ejemplo Catamarca tiene la misma población y tiene 600 millones...

A.N: Nosotros tenemos 3 veces más presupuesto que la provincia de Catamarca, por ejemplo. Entonces cuando sale la ley del FONID, cuando la CTERA acuerda este incentivo para el conjunto de los trabajadores del país, en Neuquén prácticamente esto no tuvo incidencia, porque nuestros salarios en ese momento, digamos, en comparación con el nivel nacional, no estaban tan bajos como en otras provincias. En otras provincias llegó a significar el 50% como el caso del Chaco, entonces para esas provincias fue muy importante y este logro fue analizado y valorado por el conjunto de los compañeros. Nosotros en la provincia de Neuquén en ese momento estábamos peleando por la recomposición o la restitución del 20% de zona que en realidad cuando llega la noticia del FONID y el porcentaje que llegaba a Neuquén que en ese momento no alcanzaba al 7% del salario. Esto se observa como un logro del conjunto de los trabajadores pero nunca se pudo ver por la docencia neuquina como una recomposición salarial.”¹⁰⁰

¹⁰⁰ Ver ANEXO: entrevista a Arturo Nahuel

No obstante, algunos miembros de la comisión directiva de CTERA, cuando recuerdan el levantamiento de la Carpa, lo evalúan como un triunfo del sindicato y, en algunos casos, no dejan de recrear el alivio que sintieron por entonces:

“1003 días de Carpa ya eran francamente difíciles de sostener. Porque uno dice “la Carpa”... y la Carpa era gente, era una apoyatura, una logística inmensa. Primero: el ayuno se hacía. Y esto ustedes saben, los servicios (de inteligencia) trataron de buscar... nos filmaron las 24 horas del día, durante los 1003 días, inclusive los dirigentes que concurríamos a los distintos programas de televisión, a algún acto, éramos permanentemente mirados, por no decir fulano de tal nos estaba siguiendo. Entonces éramos mirados para ver si cometíamos algún error... Entonces, el ayuno se hacía. Además era evidente ver una foto de los compañeros y compañeras que ingresaban a la Carpa y cómo salían. Había una actitud de la conducción. La conducción de la CTERA, todos sus dirigentes, hicimos tanto y más esfuerzo que cada uno de los compañeros.”¹⁰¹

“Yo creo que la Carpa fue hilvanando un discurso. Básicamente, nosotros rescatamos en términos políticos como un gran triunfo de la Carpa el hecho de haber logrado reposicionar la figura del Estado Nacional como co-garante aunque sea en el pago de un tramo de los salarios de los docentes y, por ende, en el financiamiento educativo. En realidad, en un país donde el salario docente más o menos suma el 90% del total de los presupuestos. Bueno, en las provincias ahora, en algunos casos, llega incluso al 93%. Entonces, reinstalar la responsabilidad del Estado Nacional en términos de salario es reinstalar el financiamiento educativo de la Nación”.¹⁰²

El 30 de diciembre de 1999 los docentes de la CTERA desarmaron la carpa y la llevaron a Necochea para crear un “Museo de la Carpa Blanca”. Para cerrar el proceso de lucha y celebrar la culminación de los ayunos y la desinstalación, el sindicato realizó un acto como los que acompañaron su estrategia de confrontación, en este caso también con la participación de músicos e invitados: Teresa Parodi, Lito Vitale, Liliana Herrero, León Gieco, el Coro Kennedy y Cantoral, entre otros, subieron una vez más al escenario. Hablaron maestros de distintas provincias y pasaron un video que cuenta la historia de la Carpa¹⁰³. Por su parte, el periodista Pasquini Durán, en la nota Editorial del periódico Página 12, sintetizó la experiencia de lucha y resistencia, de esta manera:

¹⁰¹ Ver ANEXO: entrevista a Walter Grahovac

¹⁰² Ver ANEXO: entrevista a Hugo Yasky

¹⁰³ Ver: diario Clarín, 30-12-99, *Levantán hoy la Carpa Blanca*

"...Les tomó mil días, para no contar más lejos, obtener un modesto aumento de salario, alrededor de sesenta pesos mensuales, pero la comparación no mide el tamaño de la reivindicación sino la desmesura de la injusticia que los atormentada, la misma que desalienta a millones de argentinos.

Sin violencias, con imaginación y entereza, instalaron nuevos métodos para la lucha gremial, resistieron los empujones del poder altanero, soportaron la fatiga propia y la ajena, eludieron las tentaciones de la rendición anticipada, desoyeron los consejos maliciosos y demandaron hasta conseguir, en la libertad democrática, el mandato de la ley. Probaron, contra toda evidencia, que ninguna razón de la economía es superior a la condición humana. Cuando ayer desarmaron la Carpa Blanca, festejaban la victoria de otra etapa cumplida, en una larga historia que aquí no termina, para beneficio de la escuela pública. Con el mismo acto dejaron inaugurada la esperanza para el desamparo de tantos, que desde ahora tendrán un espejo donde mirarse. Se puede y de debe, enseñaron sin pizarrón ni tiza pero con legítimo orgullo.

*Con el paso del tiempo, tal vez se extraviarán en la memoria los nombres de los mil quinientos ayunantes, pero eso no importa. Igual serán leyenda en el imaginario popular, porque así se cuentan los sueños, porque así se recuerdan las epopeyas de los mansos. La Carpa Blanca fue un espacio abierto para el encuentro de nobles sentimientos. Desfilaron hombre y mujeres de todas las disciplinas o ideologías, famosos y anónimos, artistas y filósofos, líderes y ciudadanos, padres y alumnos, para exponer solidaridad y respeto, pero también para sostener en alto la emblemática ilusión de un triunfo popular verdadero. Hay pocas batallas sindicales que lograron semejante plebiscito en el país y en el mundo..."*¹⁰⁴

¹⁰⁴ Ver: diario Página 12, 31-12-99, Editorial

LA (RE)PROVINCIALIZACIÓN DEL CONFLICTO DOCENTE EN ARGENTINA (2000-2003)

Contextualización sintética del conflicto docente en Argentina (2000 a 2003)

En un contexto nacional de progresiva profundización de la crisis económica y social, el triunfo de la Alianza en las elecciones presidenciales y la subsiguiente desinstalación de la Carpa Blanca, luego de las negociaciones con las nuevas autoridades de la cartera educativa nacional, abrieron nuevas expectativas en el sindicalismo docente. Éstas se centraban fundamentalmente en la resolución de los problemas educativos que los maestros y profesores consideraban más importantes y de las cada vez más deterioradas condiciones laborales y salariales del sector. Aún cuando la designación del sociólogo y economista Juan José Llach, antiguo colaborador de Cavallo en el Ministerio de Economía durante el gobierno de Menem, al frente del Ministerio de Educación, había suscitado dudas y cierto desagrado entre los docentes, el nuevo clima político, inaugurado por el triunfo aliancista, fue suficiente para reinstalar un optimismo cauto en el sector. Por otro lado, la plataforma política de la coalición opositora a Menem, pero sobre todo la activa participación de varios sindicalistas de la conducción de CTERA en ella, a través del FREPASO, generaron en un sector del sindicalismo docente esperanzas de cambios en la orientación del modelo económico y de las políticas públicas que el nuevo gobierno tendería a plasmar.

No obstante, ya frente a las primeras medidas adoptadas por el gobierno, los sectores sindicales en general y, particularmente, la CTERA, comenzaron a dudar de las posibilidades reales de construcción de un modelo político y societal alternativo. La oposición ideológica y discursiva de la Alianza al menemismo no había sido suficiente para alterar el sentido de las políticas, aún en el contexto de progresiva crisis económica y convulsión social que vivía el país. Muy por el contrario, desde el comienzo de su gestión, las acciones gubernamentales de De la Rúa parecían profundizar el modelo de ajuste estructural, control del gasto público, achicamiento del Estado, sectorización de las políticas públicas y de la política educativa, recomendado por los organismos de crédito internacional.

La *reforma laboral* impulsada por el gobierno de De la Rúa en el 2000¹⁰⁵ (cuestionada con fuerza debido al estado público que asumieron los casos de coimas a senadores que participaron en la sanción de la Ley de Reforma Laboral); la aplicación de drásticas *medidas de ajuste fiscal y reducción salarial* por parte de los tres ministros de economía aliancistas (Machinea en el 2000 y López Murphy y Cavallo en el 2001); las sucesivas y profundas *reducciones del presupuesto educativo*, ya sea a nivel nacional o provincial; y las tentativas nacionales y provinciales de *alterar total o parcialmente los estatutos docentes y flexibilizar las regulaciones laborales* sobre el trabajo de maestros y profesores, ocurridos entre el 2000 y el 2001, fueron considerados por los sindicatos docentes de la CTERA como los ejes estratégicos de la reconversión de las políticas neoliberales en la Argentina. Por ende, las luchas contra estas medidas fueron colocadas en el centro de la agenda de la conflictividad social y docente del período. Por su parte, las sucesivas reducciones salariales de docentes; los recurrentes y cada vez más generalizados atrasos en los pagos de sueldos e incentivos a los docentes en las provincias; la liquidación de salarios (en su totalidad o en parte) en bonos o tickets devaluados y de circulación restringida al ámbito provincial, que constituyeron el foco de las reivindicaciones y conflictos sectoriales de los docentes durante el período, fueron vistos desde la perspectiva sindical docente como consecuencias directas de la profundización de las políticas de ajuste estructural en el país que debían ser combatidas en un marco más amplio y político de resistencia social.

Ahora bien, estas modificaciones en la agenda de confrontaciones sociales significó un *cambio cualitativo* importante en la orientación y sentido de la conflictividad social, y obligó al sindicalismo docente a reconsiderar profundamente, una vez más, sus estrategias de lucha, sus formas de manejo de los conflictos, la elección de sus aliados y la elaboración de sus modalidades de intervención en el terreno mediático y público. Como consecuencia de la orientación ideológica y política de las medidas

¹⁰⁵ Durante el gobierno de la Alianza se sancionó la ley de reforma laboral Nro. 25.250. Uno de los aspectos para destacar de esta norma es el que se refiere al derecho a huelga. La ley busca delimitar el ejercicio del derecho a través de los servicios mínimos en actividades que pueden ser consideradas "servicios esenciales". El decreto que reglamenta una parte de esta ley es el 843/2000. Dicho decreto establece como servicios esenciales a los hospitalarios, abastecimiento de agua, electricidad, telefónicos y el control del tráfico aéreo. Pero, al mismo tiempo, establece restricciones en el ejercicio del derecho de huelga en aquellos servicios -que no pueden ser considerados esenciales en sentido estricto – pero que en virtud de la extensión y duración del conflicto se afectan a un servicio público de importancia trascendental para el país. Sin embargo, al delimitar en forma extensa los servicios esenciales se avanza en la limitación del derecho a huelga.

gubernamentales, pero fundamentalmente por el empeoramiento de los indicadores críticos de pobreza, indigencia, mortalidad infantil, desnutrición, desocupación y exclusión social que estos provocaron¹⁰⁶, los conflictos docentes, aún sin perder su especificidad, tendieron a vincularse asiduamente, hasta casi fundirse, con la conflictividad social en general. De hecho, la CTERA ya venía denunciando que, por el deterioro de las condiciones laborales y salariales de los últimos años, muchos docentes del país habían caído por debajo de la línea de pobreza, y que eso acercaba sus luchas a las del resto de los sectores sociales excluidos por el modelo económico.

Por eso, la aproximación estratégica y la incorporación efectiva de la CTERA en organizaciones sindicales más inclusivas, como la CTA, y la articulación de las luchas sectoriales docentes con un conjunto más general y político de reivindicaciones sociales, como el que pretendía representar la tentativa de construcción movimientista de la CTA, no pueden ser vistas tan sólo como una estrategia de la conducción de CTERA por mantener su protagonismo en el ámbito nacional. Por el contrario, hay que comprenderlas más bien como uno de los efectos de este viraje cualitativo de la conflictividad y de la situación de los docentes en muchas provincias.

No debe sorprender entonces que la resistencia social a las medidas implementadas por el gobierno durante el 2000 y 2001 haya contado con la activa participación de los docentes de la CTERA, junto con la CTA, la CGT disidente, los partidos políticos de izquierda, los centros de estudiantes más combativos y las organizaciones de desocupados y piqueteros, entre otros. Por otra parte, en esos años ya comenzaban a multiplicarse y profundizarse los conflictos docentes en las provincias, pero la CTERA no encontraba por entonces estrategias adecuadas para representarlos con potencia y visibilidad en el plano nacional, salvo a través de algunos paros y movilizaciones que, aunque relativamente exitosos, parecían retrotraer la situación y manejo del conflicto docente a tiempos anteriores a la experiencia de la Carpa Blanca y el ayuno docente.

¹⁰⁶ Según un informe publicado en mayo de 2002 en la revista "Presencia" N° 87, órgano de difusión de AGMER, en Argentina hay 7 millones de adolescentes y chicos que viven en la pobreza.

- Son el 58,8 % de los 13 millones de menores de 18 años, según organismos nacionales.
- Desde 1997 la cantidad de menores que vive en hogares pobres aumentó en 2 millones de personas.
- Casi 3 millones pertenecen a familias indigentes: 1 de cada 4 menores de 18 años es indigente.
- Más de 80.000 chicos que trabajan ya no asisten a la escuela.
- 140.000 de los chicos trabajadores estudian registrando sobreedad.
- 700.000 son menores trabajadores.

De manera complementaria, la perspectiva que ofreció Inés Aguerrondo acerca de la gestión de Juan Llach al frente del Ministerio de Educación de la Nación, muestra otros factores que inciden en la problemática y que podrían aportar elementos significativos para ampliar el análisis de esta situación.

“... pero yo creo que el problema de la gestión que vino atrás nuestro es que no tenía proyecto. Por eso no tenían desde donde discutir nada. Porque es cierto lo que vos decís de que no había más Pacto Federal, pero había mucho conflicto con el tema de lograr más eficiencia de gestión educativa en las plantas. Y ahí teníamos mucha discusión y mucho choque que tenía que ver con el Pacto Federal pero de respuesta nuestra, que no era lo pedagógico, que era otra cosa... Pero todo eso estaba mediado porque había una propuesta muy fuerte del equipo educativo, entonces, tenías clara una discusión diferente”.¹⁰⁷

De acuerdo con este punto de vista, la ausencia de un “proyecto político educativo claro”, sumada a la fragmentación del sistema educativo nacional provocada por la descentralización / transferencia de los servicios educativos a las provincias, que desdibujaba el rol de una federación sindical de nivel nacional, podría haber operado también como un obstáculo para la concreción de estrategias nacionales de confrontación por parte de la CTERA. Sólo después de la gestión de De la Rúa y de la profundísima crisis política e institucional de fines del 2001, ya instalados Eduardo Duhalde en la Presidencia de la Nación y Graciela Giannetassio en el Ministerio de Educación en el 2002, durante el “gobierno de transición”, la CTERA atinó a representar nacionalmente el conflicto docente de las provincias, amenazando en dos años consecutivos con la reinstalación de la Carpa Blanca frente al Congreso Nacional. Marta Maffei, titular de CTERA también durante el período 2000 - 2003, en una entrevista hizo referencia a este cambio cualitativo de la conflictividad social y al cambio de posicionamiento relativo del sindicalismo docente nacional:

“- ¿Qué diferencia hay entre esa carpa del año '97 y ésta que se instalaría ahora?

- Hay muchas diferencias. Para empezar en el año '97 estábamos viviendo la estabilidad y una escasa actividad social., con una chatura e incapacidad de movilización muy alta (...) el menemismo estaba muy instalado sin demasiada crítica, acababa de ganar las elecciones en el 95 con mucha fuerza, no había una crítica fuerte al modelo en vigencia, parecía que lo que se estaba viviendo era bueno. Hoy la situación social es totalmente diferente, el fracaso del modelo

¹⁰⁷ Ver Anexo: entrevista a Inés Aguerrondo

lo estamos denunciando nosotros y sería muy bueno que pudiéramos vincularlo con el desastre del gobierno menemista, porque hoy aparece frente a esto como que Menem hizo las cosas un poco mejor (...)

Por otra parte, hay una movilización social sustantivamente diferente. En el '97 la carpa era como el centro de las miradas porque era el centro del conflicto social y no había conflicto que no pasara por ahí. Hoy la carpa corre otros riesgos, hay una dinámica del conflicto social muy alta en la que la carpa será un instrumento más.

Hoy la educación no es el eje principal del conflicto. En el país de la mortalidad infantil y de la desnutrición el problema educativo se desdibuja un poco en su emergencia. Por eso tenemos que tener una capacidad y una creatividad muy grande y seguir denunciando la injusticia que vivimos los que estamos sosteniendo el conflicto social, porque la educación es la única red extendida que existe y que cubre a 10 millones de niños y sus familias”¹⁰⁸

Por otra parte, la situación estrictamente educativa fue cada vez más crítica en el período. No sólo la reforma educativa (la “Transformación Educativa”) ya mostraba señales claras de agotamiento financiero y comenzaba a evidenciar el incumplimiento de sus metas y objetivos, sino que el conjunto de las condiciones mínimas que garantizan la reproducción misma de la escolaridad estaban en peligro. La multiplicación y profundización de los conflictos docentes en casi todas las provincias del país hacia principios de 2002, ponía en riesgo el comienzo del ciclo lectivo en muchas jurisdicciones educativas del país, y la cantidad de días de clase perdidos por huelgas docentes hacía poner en dudas la continuidad de la escolarización en un grupo significativo de provincias. Las situaciones de cesación de pagos a los docentes en las provincias de Río Negro, Entre Ríos, San Juan y Tucumán durante los años 2001 y 2002, fueron paradigmáticas en ese sentido.

Lo cierto fue que ni la Alianza ni el gobierno de transición de Duhalde plantearon el mínimo cambio de agenda en materia de política educativa y, por defecto, se mostraron continuistas en relación al programa reformista impulsado por el gobierno de Menem. Desde la perspectiva gubernamental se intentó, simplemente, que el conflicto docente de las provincias no derramara sus efectos políticos sobre la Nación (es decir, que no se nacionalizara), que las provincias se hicieran cargo de sus obligaciones salariales con los docentes aún en situaciones de fuerte ajuste fiscal, y que el fantasma de la Carpa desapareciera de una vez por todas.

¹⁰⁸ Ver entrevista a Marta Maffei, en:
www.diariopionero.com.ar/ediciones/200302/20030222/elpais.htm

Caracterización general del conflicto docente en Argentina (2000 a 2003)

Durante casi tres años (del 2 de abril de 1997 al 30 de diciembre de 1999), la Carpa Blanca de la Dignidad y el ayuno rotativo de docentes sostenidos por los sindicatos aglutinados en la CTERA lograron condensar gran parte de los conflictos docentes desarrollados por el sector frente a las administraciones provinciales, luego de la transferencia de los servicios educativos nacionales. Como se puede apreciar en el apartado anterior, la estrategia adoptada por el sindicalismo docente de innovar en las modalidades de lucha gremial y de hacer visibles y massmediatizar los reclamos a partir de una activa producción de acontecimientos y símbolos (“simbología mediática”, la había caracterizado Yasky), dio sus frutos y mostró sus alcances. Por un lado, logró “nacionalizar” el conflicto docente. O, para ser más precisos, pudo construir un interlocutor nacional (fundamentalmente, el Ministerio de Educación de la Nación; en ocasiones, el Ministerio de Economía; en algunas oportunidades, también el Ministerio del Interior; en otras, la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación) para discutir los reclamos de un financiamiento adecuado y eficiente de la educación, que garantizara un aumento y el pago equitativo de los salarios docentes. Al mismo tiempo, y como contracara de ese proceso de nacionalización del conflicto, pudo poner a la federación nacional de sindicatos docentes, la CTERA, del otro lado en la mesa de negociaciones.

Aún cuando los conflictos docentes en la provincias continuaron muchas veces su errático itinerario y desarrollo cíclico, sin encontrar soluciones de fondo a los problemas salariales y otras reivindicaciones del sector, la mayoría de los sindicatos docentes provinciales encontraron en la Carpa y el ayuno una “caja de resonancia” y un escenario mediático que permitían amplificar la visibilidad y potencia de sus reclamos, y a partir del cuales pudieron difundir y hacer públicas sus luchas, dejando atrás el aislamiento que hasta entonces habían padecido. Por su parte, la CTERA encontró una forma a partir de la cual lograr la responsabilización (parcial) o garantía del Estado nacional respecto del financiamiento de la educación en las provincias y, sobre todo, del salario de los docentes. En virtud de ello, recuperó el protagonismo perdido (y también

cierta legitimidad desdibujada) desde la descentralización educativa en la esfera de la conflictividad docente.

Pero, por otro lado, la estrategia de confrontación y lucha adoptada por CTERA logró concitar la adhesión y el progresivo consenso de la población, entre otras cosas porque ésta no implicaba necesariamente la suspensión de las clases por huelga, pero también porque había encontrado formas y modalidades de expresión que sintetizaron los reclamos y reivindicaciones sociales crecientes y de cada vez sectores más amplios por los efectos de la crisis. Sobre esta cuestión se refirió específicamente Adolfo Stubrin, ex secretario de educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-89), en la entrevista que le realizó el equipo en el marco del estudio:

“La Carpa Blanca fue una innovación metodológica que permitió catalizar una solidaridad social y política muy amplia para con las reivindicaciones de mayor salario docente sin comprometer el desarrollo de las clases, contradicción que en el pasado había puesto límite y hecho retroceder ese mismo movimiento en pro de las conquistas gremiales. Propagandísticamente, o si se quiere, publicitariamente, fue un hallazgo extraordinario y, políticamente una estrategia de convergencia con las fuerzas políticas que venían capitalizando los errores y el propio agotamiento del régimen menemista. A la vez, sirvió para generar en esas nuevas coaliciones políticas la obligación de incorporar programáticamente la cuestión salarial docente como un objetivo prioritario de política en el corto plazo. No hay que olvidar que hubo congelamiento salarial muy dilatado durante todos los noventa y, por contraste, bastante gasto en otros rubros de la educación, incluidos incentivos selectivos. Es decir, una decisión política más que financiera de deprimir el sueldo regular de los docentes.”¹⁰⁹

A través de la Carpa Blanca, los sindicatos docentes, fundamentalmente los de CTERA, habían logrado además disputar la hegemonía de la agenda político educativa oficial, representada fundamentalmente por el programa de reforma amparado en la Ley Federal de Educación, a través de la instalación y difusión pública de cuestiones y problemas ignorados, soslayados o minimizados por la perspectiva oficialista. La agenda reformista, a la que los sindicatos docentes identificaban con la ofensiva neoliberal y privatista en materia educativa, quedaba de esta forma cuestionada, contestada, concentrando el conflicto sobre una serie de tópicos que desdibujaban la inicial y ambiciosa promesa de “calidad, equidad y eficiencia” que la Transformación Educativa no podía cumplir.

¹⁰⁹ Ver ANEXO: entrevista a Adolfo Stubrin

Ahora bien, la *desinstalación de la Carpa Blanca* hacia fines de 1999 y a comienzos del gobierno aliancista presidido por Fernando De la Rúa, significó un drástico *cambio de escenario, actores y escala* para la conflictividad docente en el país que, aunque sólo en cierta forma, *retrotrajo* la situación a antes de la medida de fuerza y confrontación sindical. Puede hablarse sin riesgos, entonces, de una “*re-provincialización*” del conflicto docente en el país desde el año 2000, en tanto que las confrontaciones entre los sindicatos docentes y los gobiernos y administraciones educativas comenzaron a dispersarse nuevamente por todo el territorio nacional, sin lograr encontrar un eje nacional que articulara y sintetizara, como con la Carpa, los reclamos y demandas del sector. Fue así que durante el período 2000 y 2003 se multiplicaron y se sucedieron, con mayor o menor dramatismo según el caso, y en todas las provincias del país, conflictos entre los sindicatos docentes y los gobiernos provinciales que, dada su cantidad y heterogeneidad, resulta difícil dar cuenta exhaustivamente en este estudio¹¹⁰. No obstante esta dispersión de situaciones conflictivas, los reclamos de los sindicatos docentes, aunque diferentes en cada provincia y momentos del período en cuestión, podrían sintetizarse en los siguientes:

- atraso de uno a cinco meses en los pagos de los salarios, aguinaldos, premios y/o incentivos docentes (FONID), sobre todo a partir del ajuste fiscal del 2001 que afectó sensiblemente al presupuesto educativo y a las economías provinciales;
- pago irregular de los salarios docentes fraccionados en cuotas, con bonos, tickets u otras modalidades diferentes a la moneda de circulación legal;
- reducciones y descuentos en los salarios docentes y/o de empleados estatales (que incluye a los docentes), tanto el descuento a nivel nacional del 12/15 % implementado por el Ministro de Economía Machinea en el 2000, como el del 13% implementado también nacionalmente por el programa (o paquete de medidas) “déficit cero” del Ministro de Economía Cavallo, en el 2001, como así también las reducciones salariales definidas por los gobiernos provinciales en distintos momentos del período;

¹¹⁰ Más adelante, en este mismo informe, se dará cuenta narrativamente de *tres situaciones provinciales conflictivas*, cualitativamente diferentes y en cierto modo prototípicas de las formas que fue asumiendo la conflictividad docente durante el período de la re-provincialización (2000 - 2003). Se trata de los sub-casos de las provincias de Buenos Aires, Entre Ríos y Neuquén.

- reducciones presupuestarias como consecuencia de ajustes fiscales que repercutieron en la coparticipación federal (como lo fue el definido por el fugaz Ministro de Economía aliancista López Murphy a principios de 2001), o de ajustes en el nivel provincial (como el decidido por el gobernador Ruckauf para la provincia de Buenos Aires también en el 2001);
- deterioro de las condiciones de trabajo, edilicias y de infraestructura por falta de recursos presupuestarios;
- reformas en las regulaciones del trabajo docente y los estatutos de los docentes (flexibilización de contratos laborales, precarización del empleo), promovidos por los organismos internacionales de crédito e impulsadas por los gobiernos provinciales;
- la reforma laboral impulsada por la Alianza, que tendió a precarizar las relaciones de trabajo de los empleados públicos y privados¹¹¹.

¹¹¹ Según un informe publicado por la revista *Presencia*, AGMER, N° 87, Mayo de 2002, la situación salarial/laboral de los docentes en las provincias, en marzo de 2002, era la siguiente:

Jujuy: Se adeuda SAC 2001, asignaciones familiares, ayuda escolar y sueldo de marzo. El salario se paga 20% en ticket, en Lecop y pesos. Se pretende incorporar reformas al Estatuto Docente, entre ellas, designar desocupados docentes ad honorem para realizar reemplazos breves, otorgando puntaje.

Chubut: Los docentes están en paro por tiempo indeterminado. Sólo han cobrado quienes perciben hasta 1000 pesos con el 30% en Lecop. Se reclama además de la normalización en el cobro de salarios, partidas para limpieza y comedores escolares, descongelamiento de la antigüedad, recuperación del 20% de rebaja salarial por zona.

Catamarca: No han percibido el salario de marzo. Se liquida el 50% en bonos provinciales y el 50% en pesos.

Salta: El salario está al día. Se paga 20% en ticket, 40% en pesos y 40% en Lecop. Hay serias dificultades con la provisión de gas a las escuelas. El funcionamiento de los comedores es totalmente irregular.

Santiago del Estero: El salario está al día. Cobran el 70% en Lecop.

Tierra del Fuego: No hay deuda salarial. Cobran el 25% en Lecop. Luchan por recuperar el Estatuto del Docente, derogado en 1999.

Río Negro: Se comenzó a pagar el sueldo de febrero, hasta \$500, Cobran 20% en ticket y 80% en Lecop. Se adeuda el SAC 2001. No ha comenzado el ciclo lectivo 2002.

Chaco: El salario se cobra 30% en Lecop, 30% en pesos y 40% en bonos Quebracho. El salario promedio está entre \$300 y 400. No funcionan los comedores escolares.

Misiones: Percibieron el 40% en pesos de los haberes de marzo. Se adeuda el 60% en Lecop. Las deudas atrasadas desde 1999 (por suplencias, horas cátedra creadas, adicionales, vacaciones, etc.) suman 1 millón de pesos. También se debe el 2° semestre del SAC 2001.

San Juan: La deuda salarial con los docentes es desde febrero. Se pagó sólo el 20% en ticket. La brutal represión policial del 23 de abril, de cuya orden nadie se ha hecho responsable provocó la internación de varios compañeros y la detención de otros, que fueron liberados el 24 de abril. El pueblo pide la renuncia del gobernador Avelín, quien anunció elecciones anticipadas.

La Pampa: La antigüedad está congelada con un máximo del 80% con 20 años o más trabajados. El sueldo básico de maestro de grado es de \$284. Presentismo: 30% del básico.

Corrientes: No se ha cobrado el sueldo de marzo. Se adeuda SAC 2° semestre 2001, vacaciones 1999 y 2001, SAC 2° semestre 1999 a maestros suplentes, sueldos de marzo a diciembre del 98 y 99 a profesores de EGB 3> Media, Polimodal y Superior. Los legisladores volaron el recorte presupuestario a educación por 800 millones de pesos.

De esta manera, la solución encontrada a nivel nacional para garantizar el pago del incentivo a todos los docentes del país (la incorporación del FONID al presupuesto nacional) parecía, por un lado, poner en evidencia la catastrófica situación educativa y presupuestaria de la mayoría de las provincias y, por otro, reavivar la emergencia de conflictos locales, específicos, puntuales, heterogéneos y de difícil o cíclica resolución. Nuevamente, en la entrevista que sostuvo con el equipo, Adolfo Stubrin se detuvo a reflexionar sobre las consecuencias políticas y sociales del levantamiento de la Carpa Blanca:

“Creo que después de la desinstalación de la Carpa Blanca, la conflictividad docente disminuyó y aumentó. Disminuyó su manifestación centralizada nacional y aumentó en sus expresiones desprendidas a escala provincial. La Carpa fue un proyecto de unificación nacional y de hegemonía política sobre las luchas docentes de todo el país. Su continuidad está en la administración del incentivo, su continuidad y distribución, etcétera. Su fin está en la retoma por parte de cada gobierno y cada gremio docente provincial de la relación paritaria particular mediante aumentos, adicionales o mejora de condiciones decididos en cada sistema institucional propio y financiadas con recursos de propiedad provincial. En términos relativos, los docentes mejoraron su remuneración con respecto al resto de los servidores públicos. Por lo menos así fue hasta las reducciones salariales del 2000, pero creo que aún después, y hasta ahora, la situación es algo mejor que la que se tenía antes del conflicto.”¹¹²

Tal vez la evidencia más clara de este proceso de provincialización (o de desconcentración de conflictos) haya sido el hecho de la desaparición casi absoluta del tratamiento y difusión de la problemática docente de los medios de comunicación

Entre Ríos: Las clases comenzaron el 8 de abril, luego de 36 días de paro, El atraso salarial a febrero de 2002 comienza a resolverse a partir del 19/4 con un cronograma de pagos. Se evalúa permanentemente el compromiso gubernamental. El sueldo se cobra en bonos Federales.

Buenos Aires: La ley que aprobó la Legislatura modificó el Estatuto del Docente en asignación por desfavorabilidad, licencias, etc, bajando del presupuesto 700 millones. La medida cautelar de no innovar, presentada por el FGD pidiendo la inconstitucionalidad de la Ley de Ajuste del 28/02 tuvo fallo favorable. El sueldo se cobra en pesos y Patacones.

Córdoba: El salario de abril tiene cronograma de pago entre el 2 y 9 de mayo, con el que percibirán el 25% del SAC 2001 adeudado. Se cobra en bonos provinciales.

Formosa: El último salario percibido es el de febrero. El 80% en bonos Bocanform y 20% en pesos. Se adeuda SAC 2001 completo.

Mendoza: El retraso en el pago de haberes, de hasta 20 días, a docentes titulares y suplentes, y más de 2 meses a suplentes a término y celadores, La provincia ahoga financieramente al SUTE, al no efectivizar el aporte sindical desde hace 8 meses”.

Para acceder a más información relativa a las diversas y dispersas situaciones provinciales, ver ANEXO: Sistematización de la información sobre el conflicto docente en Argentina 2000 - 2003.

¹¹² Ver ANEXO: entrevista a Adolfo Stubrin.

masiva de circulación nacional, sobre todo de los periódicos gráficos (diarios La Nación, Clarín y Página 12), afectando la visibilidad integral a escala nacional de la conflictividad docente. De hecho, salvo en los casos en que la CTERA anunció y desarrolló un paro nacional de alto acatamiento o una movilización muy importante y masiva, o amenazó con reinstalar la Carpa Blanca en la Plaza de los Dos Congresos, el “silencio de radio” fue casi absoluto. Sin ir muy lejos, en este estudio resultó necesario relevar periódicos de circulación provincial o regional para encontrar información relativa a los conflictos docentes que se multiplicaban día a día, pero que no encontraban canales de difusión que excedieran los límites de las provincias escenario de los conflictos.

En este contexto de dispersión y escasa visibilidad, “¿cómo manejar el conflicto docente a nivel nacional después de la Carpa Blanca?” fue la pregunta estratégica que se plantearon varios docentes sindicalistas integrantes de la conducción de la CTERA. Muchos de ellos estuvieron de acuerdo con la oportunidad para la desinstalación de la Carpa, pero al mismo tiempo se preocupaban por entonces respecto a cómo mantener el protagonismo que había asumido la federación docente en el campo de la conflictividad sindical y social¹¹³. La centralidad que había tenido CTERA y, por ende, su misma legitimidad como sindicato nacional, estaban en peligro, tanto por la caída de su peso específico en la densidad de la confrontación social en su conjunto, como por el progresivo corrimiento de la problemática educativa del foco de la consideración social en un contexto de agudización de la crisis económica, social, política e institucional del país. Salvo en las ocasiones en que los docentes de la CTERA articularon sus demandas con las de otros trabajadores (sobre todo, con los de la CTA, pero también, en menor medida y puntualmente, con los de la CGT disidente con motivo de la resistencia a la reforma laboral impulsada por el gobierno de De la Rúa), desplegaron medidas de fuerza cuyos desenlaces y efectos se hicieron visibles a través de los medios de comunicación de circulación nacional (varios paros y movilizaciones), o recrearon las estrategias de lucha no convencionales que despertaba algún interés mediático por parte de la prensa (por ejemplo, a través de la “Caravana Educativa” del 2002¹¹⁴, que trató

¹¹³ Ver ANEXO: entrevista a Walter Grahovac

¹¹⁴ “CTERA, en el plenario de Secretarios Generales realizado en Cipolletti (Río Negro), en apoyo a la lucha de los docentes de esa provincia, resolvió nacionalizar el conflicto, denunciando el abandono de políticas en defensa de la escuela pública por parte de las autoridades nacionales y provinciales, y la realización de una

de hacer visible la crisis y conflictividad educativas de las provincias de Entre Ríos, San Juan y Río Negro, partiendo de sus ciudades capitales y llegando a la ciudad de Buenos Aires una semana después), su presencia protagónica en el centro del escenario de la conflictividad social tendió a desdibujarse o a desplazarse hacia los márgenes. Por el carácter más general y crítico que fueron asumiendo los conflictos en el período, ese lugar lo empezaron a ocupar cada vez con mayor protagonismo la CTA, a la que pertenece la CTERA, o bien la CGT disidente.

Ya en el año 2003, las acciones de la CTERA a nivel nacional estuvieron nuevamente centradas en el reclamo de un fondo fiduciario que garantizara el cumplimiento del pago de la totalidad de la plantilla salarial en las 24 jurisdicciones educativas¹¹⁵. La Confederación justificaba su reclamo basándose en la posibilidad de conseguir fondos de organismos internacionales, a través del proyecto *Educación para Todos hasta el año 2015*, por el cual la Argentina había firmado un convenio con el Banco Mundial, en el marco de la UNESCO, que haría posible el pago de salarios

“Caravana educativa por el derecho de enseñar y aprender”, desde el lunes 15 al viernes 19 de abril, recorriendo las provincias argentinas. Las columnas partieron de las tres provincias en conflicto: San Juan, Río Negro y Entre Ríos”. Revista Presencia, AGMER, N° 87, Mayo de 2002.

¹¹⁵ *“El Fondo Fiduciario cuya creación estamos reclamando a las autoridades y que permitiría saldar la deuda salarial que el Gobierno mantiene con el sector docente, en 68 millones de pesos, es en realidad una gestión iniciada desde la implementación de la Ley Federal de Educación 24.195, en el año '93.*

La demanda de una mayor inversión educativa recorre todo el texto de esa ley, ya que a mayor obligatoriedad, necesidad de aulas y profesores, implementación de talleres, mayor demanda de capacitación y ejecución de un sistema de evaluación, es evidente que debía responderse con mayor presupuesto. La propia Ley Federal, en su articulado estipulaba la obligación del Estado de hacerse cargo de la educación pública nacional.

Concretamente, el Art. 61 de la Ley Federal de Educación plantea duplicar la inversión realizada en el año 92, en un plazo máximo de cinco años, es decir para 1997.

En tanto, el Art. 62 fija recursos adicionales mediante la creación de impuestos a sectores de mayor capacidad contributiva, que se destinarían específicamente a educación. Es en la reglamentación de este artículo donde se encontraría la clave para permitir o no la ejecución de cualquier proyecto de transformación educativa.

Ya en ese entonces, advertíamos los gremios de CTERA que el crecimiento presupuestario previsto por ley sería de difícil cumplimiento por parte de las provincias, especialmente teniendo en cuenta:

- *El incremento de 1.200 millones de pesos en gastos por transferencia de escuelas sin recursos.*
- *600 millones de pesos menos por la desaparición del Fondo de Financiamiento Educativo (Cavallo).*
- *15% de coparticipación menos por la firma del pacto fiscal y reducción fiscal provincial por la eliminación del impuesto a sellos e ingresos brutos.*

Como preveíamos, en esos cinco años fijados por la Ley Federal, nada se respetó y eso motivó que el 2 de abril del año 97 instaláramos la Carpa Blanca, hasta lograr el Fondo de Incentivo Docente, en la cifra de 660 millones”.

CTERA (2003), “Razones por las que pedimos un fondo fiduciario”, en: revista Presencia, AGMER, Abril de 2003.

docentes. En la propuesta presentada a ese proyecto, CTERA señala que para mejorar la situación educativa resulta necesario:

- La reconstrucción de la unidad en el sistema educativo nacional, fragmentado entre las distintas jurisdicciones y dentro de cada una de ellas como producto de la desigualdad social y de la absoluta insuficiencia presupuestaria.
- Asegurar la subsistencia básica (alimentación, salubridad) de los alumnos y alumnas, para lo que es prioritario asegurar el adecuado funcionamiento de comedores escolares y la asignación de becas.
- El pago en tiempo y forma a los docentes, el respeto a las normativas laborales vigentes y el alejamiento del fantasma del ajuste.

A pesar de la importancia de estas propuestas impulsadas por el gremio docente, no lograron alcanzar un grado de visibilidad mínimo en los medios masivos de comunicación a nivel nacional.

Ahora bien, no obstante la pérdida de protagonismo de la CTERA durante este período, la impronta innovadora de la Carpa Blanca en materia de diseño de estrategias de confrontación sindical se instaló fuertemente en las prácticas del sector, más allá de la evidente dispersión y multiplicidad de los conflictos docentes provinciales. En efecto, después de la prolífica experiencia de la Carpa, las modalidades de lucha sindical ya no serían las mismas. Casi todos los gremios docentes de las provincias incorporaron y articularon a sus ya tradicionales estrategias de lucha (el paro, la movilización, la retención de servicios, etc.), prácticas de representación y de difusión de sus reclamos y reivindicaciones inspirados en la creatividad cultural desplegada entre el '97 y el '99 por la CTERA y otros actores. De esta forma, entre el 2000 y el 2003, además de multiplicarse las huelgas y las movilizaciones docentes en todo el país, y de verse amenazado el comienzo y la continuidad del ciclo lectivo en muchas provincias, en varias ocasiones¹¹⁶:

¹¹⁶ De hecho, en muchas provincias del país se vio amenazado el mismo año lectivo, por la cantidad de días de clase perdidos por huelgas docentes en reclamo de salarios e incentivos adeudados. Los casos de San Juan, Entre Ríos y Río Negro son paradigmáticos en ese sentido.

Para una presentación sintética de esos conflictos provinciales, consultar ANEXO: Sistematización de la información sobre el conflicto docente en Argentina 2000 - 2003.

- se instalaron “*carpas blancas*” y “*campamentos*” en algunas plazas céntricas de las capitales de provincia, como en las de Corrientes, Jujuy, Santa Cruz, Tucumán, Buenos Aires, entre otras;
- se realizaron “*caravanas educativas*” que recorrían localidades del interior de las provincias con el fin de difundir los reclamos y sumar adhesiones (por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires);
- se llevaron adelante “*piquetes*” y “*cortes de ruta*” junto con otros trabajadores y grupos de desocupados (en especial en Neuquén, pero también en Jujuy, Corrientes, Río Negro);
- se desarrollaron “*jornadas de reflexión docente*”, como una modalidad de lucha sindical que se entroncaba con una vieja reivindicación del sector docente, sin suspensión de clases y con la presencia de alumnos y padres, y en las que se debatían temas estrictamente vinculados con la medida de fuerza, pero también aspectos políticos relacionados con la crisis general de la educación en el país (Buenos Aires, Entre Ríos);
- se llevaron adelante “*congresos educativos*”, también como estrategia de lucha gremial, como el Congreso del Frente Gremial de Docentes Bonaerenses de 2003, en el que militantes de la FEB y el SUTEBA, pero también docentes no sindicalizados, debatieron sobre los resultados de las jornadas de reflexión realizadas con anterioridad.

Estas modalidades no convencionales de lucha gremial incorporadas a las prácticas de resistencia y confrontación de los sindicatos docentes provinciales colaboraron en llamar la atención de los medios de comunicación en las provincias, pero no fueron muy efectivas a la hora de convocar a los periódicos, radios y programas televisivos de circulación nacional. La visibilidad del conflicto y, en cierta medida, su alcance, quedaron de esta forma confinados a los límites geográficos y políticos específicos del suceso. Sin embargo, las formas de interpelación y convocatoria que plantearon para el colectivo docente, no necesariamente sindicalizado, mostraron ser muy convincentes, ya que los niveles de participación y adhesión que concitaron fueron mucho más significativos que los que generaban las tradicionales formas de confrontación con el gobierno. Por ejemplo, en el *Informe de Gestión* de AGMER del

año 2002, se hace referencia a que, en los últimos tres años, el sindicato docente provincial había crecido en número de afiliados según un promedio de mil nuevos afiliados por año, llegando a cerca de veinte mil agremiados para toda la provincia. Asimismo, destaca que en términos cualitativos lo más importante fue que:

“Fundamentalmente, hemos crecido en participación, en compromiso, de otra manera no habiéramos podido sostener esta larga lucha que estamos protagonizando. A esa lucha, si bien hemos entendido tiene como epicentro la escuela, la llevamos adelante con todos y ese ha sido el salto cualitativo más importante que entre todos hemos dado.”¹¹⁷

Breves relatos de los conflictos docentes en las provincias

En el marco de la dispersión generada luego de la desinstalación de la Carpa Blanca, el conflicto docente retomó los rasgos propios de cada provincia y perdió visibilidad al no ocupar un espacio en los medios de comunicación masiva de alcance nacional. De esta manera, tal como se señaló en el apartado anterior, los conflictos docentes provinciales cobraron sentidos peculiares e idiosincrásicos en relación con las diversas realidades en las que tuvieron lugar, aunque se configuraron alrededor de determinados ejes comunes relacionados con el ajuste de la Nación hacia provincias, el ajuste dentro del sistema educativo y, por último, al recorte de los salarios de empleados públicos a nivel nacional del 15% en primera instancia y, más adelante, del 13%.

Ahora bien, esta dispersión y multiplicidad de conflictos docentes durante el período no puede ser abarcada en su totalidad, ni puede ser descrita en detalle, por este estudio. Eso demandaría otro tipo de indagación y abordaje y, también, de más tiempo y recursos. No obstante, para ilustrar y comprender con alguna profundidad las características que fue asumiendo la conflictividad docente durante este período, en este informe se han re-construido y desarrollado tres sub-casos que, sin pretender ninguna representatividad de conjunto o grupo de sub-casos, permiten dar cuenta de ciertas cuestiones y problemáticas que podrán ser retomados por otros estudios. Los conflictos provinciales analizados en profundidad son los de Buenos Aires, Entre Ríos y Neuquén.

Las particularidades que diferencian a estas tres provincias o “sub-casos” estarían dadas por:

¹¹⁷ Ver: Revista *Presencia*, N° 89, AGMER, diciembre de 2002

- el *origen* y la *historia* de cada provincia en el marco de la conformación del Estado Nacional (Neuquén es una provincia “nueva” dentro del territorio argentino, mientras que Buenos Aires y Entre Ríos participaron desde el comienzo en la conformación del Estado-Nación y, por ende, de las decisiones políticas y económicas que favorecieron un estilo de desarrollo económico del país);
- la particular *situación económica y social* que cada una de ellas vivió durante el período crítico estudiado; y
- las diversas *características ideológicas, políticas y organizativas de las organizaciones sindicales provinciales* que dan lugar a rasgos diferenciados en el manejo, desarrollo y desenlace de los conflictos.

El conflicto docente en la Provincia de Buenos Aires se presenta como un sub-caso interesante para el análisis en tanto muestra una experiencia de unificación y construcción de un proceso de lucha colectiva a partir de la creación de un frente gremial, el Frente Gremial Docente Bonaerense (FGDB), en el cual confluyen un sindicato unificado, el SUTEBA, y una federación, la FEB, que poseen estilos y tradiciones sindicales diferentes, además de una base política e ideológica contrapuesta. Este frente surgió progresiva y espontáneamente a partir del año 2000, y se constituyó formalmente en el 2001. Su desarrollo y el accionar desplegado en torno a él merecen ser reconstruidos, tanto por las formas originales e innovadoras de confrontación y lucha sindical implementadas para expresar los reclamos sectoriales, como por el creciente poder de convocatoria alcanzado. Las estrategias implementadas lograron altos grados de participación, no sólo de militantes sindicales, sino también de maestros no sindicalizados y otros actores de la comunidad educativa.

Por otra parte, los conflictos docentes que tuvieron lugar en esta provincia durante este período merecen ser reconstruidos porque, en cierto modo, plantean líneas de continuidad respecto de la impronta innovadora y sindicalmente creativa de la Carpa Blanca. La productiva apelación a recursos simbólicos y la instalación mediática de los reclamos y demandas del sector fueron rasgos característicos del manejo de los conflictos docentes que tuvieron lugar en la Provincia de Buenos Aires. “*Campanazos*”, “*tractorazos*”, “*pizarronazos*”, “*clases públicas*”, “*campamentos educativos*”,

“caravanas”, “escarches”, “abrazos simbólicos” y “jornadas de reflexión” fueron algunas de las estrategias que, en articulación con paros y movilizaciones, se sucedieron recurrentemente durante este período.

En este sentido, puede establecerse como un hito el Primer Congreso Pedagógico del FGDB, que tuvo lugar en noviembre de 2003. A partir de la sistematización de las temáticas trabajadas en las multitudinarias Jornadas de Reflexión Docente que tuvieron lugar en distintos momentos del año en la provincia, en el Congreso se elaboró una propuesta integral de reforma educativa, esta vez sí legitimada por el trabajo de casi el 95% de los docentes de la provincia. Esta nueva combinación de reclamos (jornadas de reflexión sin presencia de alumnos y elaboración colectiva de propuestas de cambio explícitas) aparece no sólo como una forma de atraer el apoyo de la población en torno a la problemática educativa y docente, sino también como una estrategia política para introducir temas, problemas, prioridades y soluciones en la agenda de política educativa¹¹⁸.

Por su parte, la Provincia de Entre Ríos presentaba una situación marcada por un crecimiento económico histórico favorecido, entre otros factores, por su ubicación geográfica y su desarrollo agrícola e industrial, y que, tras la dura crisis nacional, se vio desplazada hacia una situación de precarización y empobrecimiento radical. El conflicto educativo, en este contexto, estuvo centrado básicamente en el reclamo del pago de salarios adeudados y en la oposición a la flexibilización de los medios de pago (fraccionamiento del salario y cancelación por medio de bonos provinciales). Durante el período estudiado, el gremio docente también denunció fuertemente la existencia de una progresiva fragmentación interna del sistema educativo provincial y la consecuente exclusión educativa y social que ese proceso generaba, articulando el eje de sus reivindicaciones en torno a la defensa de una escuela pública, incluyente e igualitaria.

Estos reclamos se enmarcan en el cuestionamiento de los sectores sindicales respecto del manejo nacional y provincial de los fondos de coparticipación federal. Luego de haber sido fuertemente reducidos por los sucesivos ajustes fiscales a las provincias, se generaron profundas crisis en la capacidad de ejecución y pago por parte del estado provincial, sobre todo para el cumplimiento de las obligaciones salariales con los empleados públicos, entre ellos los docentes. Es allí dónde apareció claramente

¹¹⁸ Ver Anexo: Publicaciones del FGDB: Conclusiones del 1º Congreso Pedagógico del FGDB, nov. 2003

delimitado un nuevo espacio para la conflictividad del sector docente en la provincia, a partir del entrecruzamiento y confluencia con otros sectores vinculados al ámbito estatal. Tal vez por esa confluencia y por la profundidad de la crisis, el tipo de acciones reivindicativas implementadas por la AGMER se circunscribieron a las tradicionales formas de lucha -el paro y la movilización-. Aunque a partir de la radicalización del conflicto, éstas comenzaron a ser acompañadas por nuevas modalidades de lucha, tales como: escraches, abrazos simbólicos a escuelas, marchas nocturnas con velas y jornadas en las escuelas con padres y alumnos.

Este sub-caso resulta interesante para el análisis, además, por el tipo de desenlace que tuvo y el rol finalmente adoptado por el Estado Nacional, sobre todo durante el actual gobierno de Kirchner. Luego de una prolongada huelga, y debido a la presión de los padres y otros actores de la comunidad educativa que veían con temor la cantidad de días de clases perdidos, comenzaron a tener lugar numerosas acciones judiciales por parte del gobierno provincial que obligaron a los maestros a volver a clase. Frente al grado de conflictividad alcanzado, el gobierno nacional se propuso intervenir en dos oportunidades para avanzar en la resolución del conflicto: no lo logró la Ministro Graciela Giannettasio durante el gobierno de Duhalde, pero sí resultó exitosa la acción del Ministro Daniel Filmus. En el marco de la nueva gestión presidencial, el responsable del área educativa acercó personalmente a la provincia los fondos nacionales necesarios para el pago de los salarios docentes.

La Provincia del Neuquén presenta una historia de confrontaciones gremiales particularmente radicalizadas y duras. La política y tradición de los sindicatos docentes en esta provincia estuvieron ligadas en los últimos años a los partidos políticos de izquierda y asociadas, a través de la CTA, a otros gremios provinciales fundamentalmente a partir de la implementación de acciones y luchas conjuntas en la confrontación al gobierno del MPN (Movimiento Popular Neuquino), tradicionalmente al frente del gobierno y visualizado por estas agrupaciones como un poder enraizado en la provincia por su alto grado de clientelismo político. Tal vez por eso, las formas que adoptó el conflicto docente tienen que ver más con las modalidades tradicionales del paro y la movilización, a las que le sumaron cortes de rutas y puentes junto con piqueteros y obreros de otros gremios (como es el caso de los obreros de Zanón).

Resulta interesante analizar este sub-caso de conflicto docente justamente porque su desarrollo implicó el despliegue de formas de lucha tradicionales y radicalizadas, que tuvieron lugar y se configuraron, en ciertos momentos, al margen e incluso en oposición a las acciones gremiales impulsadas por la CTERA a nivel nacional. Este puede ser el caso, ya mencionado en este estudio, de la postura adoptada por la ATEN frente a la resolución de la instalación de la Carpa Blanca, de la cual el gremio provincial participó, aunque no la consideraba una medida de lucha adecuada a las circunstancias críticas de la situación docente en aquel momento.

El eje de la lucha docente en la Provincia de Neuquén durante estos años estuvo fundamentalmente centrado en la oposición a la implementación de la Ley Federal de Educación y se manifestó en distintos episodios. Esta batalla llegó a su punto máximo cuando la legislatura provincial aprobó una ley que declaró la inaplicabilidad de la norma nacional por “avasallar las leyes provinciales que defienden la educación pública y gratuita”. Esta ley provincial fue votada luego de durísimos enfrentamientos protagonizados por los docentes nucleados en ATEN.

El conflicto docente en la provincia de Buenos Aires

Buenos Aires es la provincia argentina de mayor extensión geográfica, concentra a más de un tercio de la población y una porción significativa de los recursos económicos (la participación de la provincia en el Producto Bruto Nacional (PBN) representa un 34% del total, y sus exportaciones alcanzan casi un 40% de las exportaciones a nivel nacional). Estos datos reflejan a grandes rasgos la centralidad que ocupa la Provincia de Buenos Aires en el escenario político y económico de la vida nacional. Sin embargo, es preciso advertir que esta situación relativa general oculta importantes desigualdades: un interior eminentemente agrícola-ganadero, por un lado y, por el otro, el Conurbano Bonaerense, que concentra más del 60% de la población provincial y tiene un pasado relativamente reciente con un importante desarrollo industrial y comercial, debido a la presencia de numerosos complejos fabriles que nacieron a la luz del proyecto de sustitución de importaciones, pero que evidencia en la

actualidad los índices sociodemográficos más desfavorables. El Conurbano Bonaerense presenta hoy índices de desocupación elevados, así como bolsones de pobreza, indigencia y desempleo extremo, que son producto del proceso de desindustrialización iniciado a mediados de los años '70 alcanzando su máxima expresión en los '90.¹¹⁹

El sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires es el más grande del país (y el segundo de América Latina), con 230.000 maestros, profesores y educadores que trabajan en 12.000 instituciones educativas, y una matrícula que supera los cuatro millones de alumnos¹²⁰. Durante la década de los noventa, la reforma educativa adquirió un lugar central en la agenda del gobierno provincial. Buenos Aires constituyó una de las jurisdicciones educativas que con mayor voluntad política llevaron adelante la "Transformación Educativa", reorganizando enteramente la estructura de su sistema educativo.

A comienzos de los '90, el entonces gobernador Eduardo Duhalde, a través de la Directora General de Escuelas, Farías de Castro, dispuso la ejecución de un recorte presupuestario al sector educativo, la suspensión del Estatuto del Docente y la supresión del régimen de licencias. Las organizaciones sindicales no tardaron en reaccionar y llevaron a cabo numerosas acciones y manifestaciones de protesta que condujeron a la renuncia de la funcionaria. En el marco de la crítica situación que afectaba fuertemente las condiciones laborales de los docentes, el ciclo lectivo 1999 se inició con Graciela Giannettasio al frente de la cartera educativa, y con un fuerte avance en la instauración de la nueva estructura del sistema educativo, más específicamente de la Educación Polimodal¹²¹, que luego de la implementación del tercer ciclo de la Educación General Básica, aparece como el eje de la agenda política del gobierno provincial.

Es así como las problemáticas y prioridades educativas definidas y atendidas por el gobierno se circunscribieron casi por completo a los inconvenientes derivados de la puesta en marcha de la nueva estructura del sistema escolar. Se prestó especial atención

¹¹⁹ Para ampliar esta información, consultar CIPPEC, (2003) *Las Provincias Educativas. Estudio Comparado sobre el Estado, el Poder y la Educación en las 24 jurisdicciones argentinas*, Buenos Aires.

¹²⁰ Datos extraídos de: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, (1998) *Informe de lo actuado. Educar es construir el futuro*, Buenos Aires.

¹²¹ Desde el 14-4-1993 rige en la Provincia de Buenos Aires la Ley Federal de Educación N° 24.195, que reformula estructura del sistema educativo incorporando el Nivel Polimodal como último ciclo, atendiendo a jóvenes desde los 15 a los 17 años.

y se establecieron como ejes prioritarios: la construcción de escuelas, la extensión de la obligatoriedad de la escolaridad a 10 años (y la inclusión educativa de sectores sociales tradicionalmente excluidos de la educación posprimaria) y la “reconversión” de docentes a través de la capacitación¹²². Una nota publicada por EDUCyT refleja la situación, mostrando asimismo el posicionamiento de las autoridades gubernamentales:

“Seguramente nos van a criticar los que no lo entienden, aquellos que no les interesa o quienes quieren que todo salga mal”, arremetió Graciela Giannettasio, durante el acto de apertura del ciclo lectivo '99 del polimodal (...)

El acto oficial, que contó con la presencia del gobernador bonaerense Eduardo Duhalde, se llevó a cabo en la Escuela de Educación Técnica N° 1 de San Vicente, cuyo reluciente edificio -3500 metros cuadrados con confortables salones, auditorio y centro de deportes- era inaugurado para la ocasión. (...)

“El nivel polimodal se puso en marcha en toda la provincia y sin problemas” afirmaba Giannettasio a quien le acercara un micrófono. Cerca, un funcionario del área reconocía que no eran pocas las escuelas que debían mudarse “a Sociedades de Fomento o clubes del barrio por una o dos semanas hasta tanto se terminen las refacciones o los nuevos edificios.”

Pero el mayor inconveniente de la puesta en marcha de esta ambiciosa reforma educativa está dado en los numerosos cargos docentes que aun no se han cubierto, razón por la cual muchos adolescentes vieron prolongadas sus vacaciones.

“Es un hecho histórico para los argentinos: desde Buenos Aires se inicia hoy la Educación Polimodal, y sin dudas será un día imborrable en la vida de los docentes. Tal vez demasiado acostumbrados a comenzar sus clases con conflictos salariales, pero con un panorama estable en lo curricular, les toca este año empezar una etapa de profundos y desconcertantes cambios” afirmó Giannettasio en su discurso inaugural”.¹²³

Las críticas a las modalidades de implementación de la reforma por parte de los sectores gremiales y algunos especialistas no se hicieron esperar. Mientras que el SUTEBA-CTERA denunciaba la suspensión de clases en una extensa lista de escuelas debido a la falta de terminación de obras y el carácter improvisado de las acciones llevadas adelante por el gobierno, algunos intelectuales y funcionarios opositores se pronunciaron en contra.

“Para la diputada frepasista Adriana Puiggrós, “...la eliminación del promedio final es un error muy serio. No se puede flexibilizar la evaluación. Hay que sistematizarla mejor y relacionarla más con el proceso de educación-aprendizaje.

¹²² Para ampliar información sobre este tema, ver: Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), (1998) *Informe de lo actuado. Educar es construir el futuro*, Buenos Aires

¹²³ EDUCyT N° 69 (19-3-99) *Se puso en marcha el polimodal bonaerense*

Sobre todo, para que los resultados vuelvan al proceso". Por otra parte, desde SUTEBA se señala el alto grado de improvisación de estos cambios, destacando que "siempre son los docentes los que deben salir a dar la cara con los padres cuando hay problemas".¹²⁴

Ahora bien, el proceso de transformación del sistema educativo bonaerense se llevó adelante en un contexto de progresiva crisis institucional, social y económica. Las críticas y la oposición por parte de amplios sectores docentes y un sector importante de la comunidad educativa se articularon en torno a una línea discursiva que asociaba la reforma educativa al ajuste, y que era ratificado por las medidas tendientes a reducir el gasto fiscal ya anunciadas por el gobierno nacional. La eliminación en el Presupuesto Nacional de la partida de 550 millones de pesos prevista para el pago de las diez cuotas restantes del incentivo salarial docente, y la poda de 360 millones en el gasto universitario, resultaron ser los focos del descontento y de la protesta.

La movilización general de los docentes encontró en la acción sindical un canal de expresión. Si bien los procesos de resistencia y oposición a las políticas educativas gubernamentales tuvieron lugar a partir de la activación de estructuras gremiales tradicionalmente diferenciadas, representativas a su vez de la propia diversidad característica del magisterio bonaerense, comenzó a evidenciarse desde entonces un claro proceso de interacción y unificación en la lucha por parte de las principales organizaciones sindicales de la provincia: el SUTEBA y la Federación de Educadores Bonaerenses (FEB). Dicha confrontación estructurada por los sindicatos ante las medidas adoptadas por el gobierno se expresó, más adelante, en la conformación del Frente Gremial Docente Bonaerense que protagonizaría las luchas del sector durante el período.

Estos dos gremios, históricamente distanciados desde los puntos de vista ideológico y metodológico, además de concretar la "unidad gremial" tan reclamada por las bases docentes, lograron una notable originalidad en las formas de expresión de las demandas del sector. *Carpas, caravanas, clases públicas, abrazos a las escuelas, trenes, jornadas de reflexión, congresos de unidad*, fueron algunas de las medidas que permitieron no sólo la difusión y extensión de las reivindicaciones docentes a otros sectores sociales, sino también provocar un fuerte impacto en el seno del cuerpo

¹²⁴ Ver: EDUCyT N° 69: Op. cit.

docente, comprometiendo incluso a maestros y profesores no sindicalizados. De esta forma, un proceso que comenzó impulsado por una demanda de mejores condiciones laborales y salariales, se desplegó y extendió, dando lugar a la construcción colectiva de una propuesta político educativa alternativa desarrollada a través de mecanismos de participación democrática de los docentes.

El SUTEBA, nacido a fines de los años '80, es una entidad adherida a la CTERA y recluta a sus afiliados fundamentalmente en el Conurbano Bonaerense. Por su parte, la FEB representa a sectores docentes más conservadores, provenientes fundamentalmente del interior de la provincia. La confrontación entre ambos sectores sindicales alcanzó su punto más alto durante el proceso instalación y desarrollo de la Carpa Blanca. Mientras que el SUTEBA, a través de su Secretario General, Hugo Yasky, apareció como uno de los principales promotores de la iniciativa¹²⁵, la FEB se excluyó explícitamente de este hecho político-sindical, dando cuenta de su apoyo a la Transformación Educativa y, en cierta forma, de su adhesión al gobierno duhaldista en la provincia. El dirigente sindical de la FEB, Daniel Fariña, en una entrevista realizada por el equipo, lo expresó del siguiente modo:

“Hay todo un proceso con el gobierno de Duhalde en la provincia, que observa esta dicotomía sindical y muy inteligentemente traza una política de acuerdo con uno de los dos gremios, en este caso con la FEB, sabiendo que eso le iba a garantizar poder llevar adelante la transformación educativa.”¹²⁶

En 1958, mucho antes de la creación de la CTERA, la FEB se configuró en la escena provincial al frente de una lucha gremial histórica: la construcción de un marco legal de referencia y regulación del trabajo y la carrera docentes, que se plasmaría luego en el Estatuto del Docente. A comienzos de los años '70, un sector de esta dirigencia sindical bonaerense se escindió de la FEB pasando a formar parte de la dirigencia de la CTERA, de alcance nacional¹²⁷, creando hacia fines de los años '80 el SUTEBA en la

¹²⁵ En abril de 1997 cuando en la Ciudad de Buenos Aires se instalaba la Carpa Blanca, los docentes del Conurbano Bonaerense agremiados en el SUTEBA se hacen presentes en el conflicto. Junto con padres y alumnos de sus escuelas fueron protagonistas en el armado de la Carpa, y algunos de los docentes ayunantes.

¹²⁶ Ver ANEXO: entrevista a Daniel Fariña

¹²⁷ Actualmente la CTERA se recalifica como Federación, pasando a constituir la Federación de Trabajadores de la Educación (FETERA), para poder ser incorporada a la CTA (Central de Trabajadores Argentinos) formalizando, de este modo, la incorporación del sector docente dentro de la organización gremial de trabajadores del país.

jurisdicción provincial.

“Trabajadores de la educación” vs. “educadores” es, en principio, la principal tensión discursiva entre ambas organizaciones, diferencia que se expresa incluso en sus propios nombres. Es la autodenominación como “trabajadores” que aparece tanto en la CTERA como en el SUTEBA, o como “educadores” que emplea la FEB, una evidencia de la diferencia ideológica que signó a ambos gremios no sólo en relación con el desarrollo de las políticas sindicales, sino también en relación con las estrategias metodológicas de lucha adoptadas, las consignas promovidas e, incluso, la autovaloración respecto de la identidad docente que, desde uno y otro gremio, se proyecta hacia la sociedad. Mario Sadrás, docente bonaerense, en una entrevista realizada por el equipo en el marco de este trabajo, al referirse a las primeras acciones conjuntas encaradas por ambos gremios, da cuenta de esta diferenciación:

“La primera Caravana Provincial Docente fue el bautismo de fuego del Frente, iban a convivir durante 5 días, conceptos de vida muy diferentes. Formas de entender la militancia que se traducían a las cuestiones cotidianas como comer dormir, unos desde el concepto de la militancia, otros desde su “jerarquía profesional”. Lo mismo sucedió en el Tren de la Dignidad, pero con la posibilidad de lo pintoresco o visual, los modos de aprontarse para el viaje, bombos y truco (más parecido a un viaje de egresados) en algunos vagones, en otros mate, charla a media voz y, vianditas prolijamente preparadas...”¹²⁸

Por su parte, Hugo Yasky, en aquel entonces Secretario General de SUTEBA, lo expresa del siguiente modo:

“... y los primeros días eran increíbles las llamadas por los quilombos, los conflictos, en los micros, para dormir... Claro no..., porque se juntaban los nuestros del SUTEBA que estaban más acostumbrados a estar en los piquetes, qué se yo... que los otros que no querían dormir en un galpón en bolsas de dormir”¹²⁹

En 1998, en el marco de la ya mencionada Transformación Educativa impulsada por el gobierno, se instaló fuertemente el debate en torno a la implementación de la Educación Polimodal. Un episodio ocurrido durante una sesión del senado provincial en

¹²⁸ Ver ANEXO: entrevista a Mario Sadrás.

¹²⁹ Ver ANEXO: entrevista a Hugo Yasky

la que se trataba este tema, da cuenta del posicionamiento político de SUTEBA y de una nueva expresión gremial bonaerense, la Unión Docentes de Buenos Aires (UDocBA).

“Ensordecedor debate en el Senado bonaerense por el Polimodal. En los palcos se enfrentaron sectores gremiales adictos al Gobierno y a la oposición. En ese marco resultó difícil la discusión del tema educativo en la Provincia. (...) La primer barra que ocupó una hora antes de la sesión los palcos del recinto estuvo integrada por unos cien integrantes de un gremio de reciente data (UDocBA), claramente volcado en defensa de la postura del PJ. La otra, que ingresó sobre el filo del inicio, perteneciente al SUTEBA, se ubicó en la galería superior y desde allí reclamó la suspensión del Polimodal para que se realice una evaluación, es decir avaló la postura aliancista.”¹³⁰

El año 1999 se inició nuevamente con incertidumbre acerca de la implementación del Nivel Polimodal en la provincia. La gran mayoría de los docentes afirmaban no estar preparados para llevar adelante la puesta su marcha, denunciando asimismo el carácter “desarticulado e improvisado” de las directivas e iniciativas gubernamentales. Es así como la SUTEBA dispuso la instalación de una Carpa Blanca en la ciudad capital de la provincia (La Plata) y el ayuno por parte de algunos docentes como forma de manifestación de la protesta. La instalación de ésta y otras carpas similares en distintas ciudades del país, formó parte de un plan de lucha nacional organizado por CTERA contra las políticas educativas implementadas en las distintas provincias.

“Mientras la Directora General de Cultura y Educación de la Provincia aprovechó el inicio de actividades del ciclo 1999 para destacar “los logros de la transformación educativa”, la agrupación docente -CTERA- ayer concretó la instalación de una Carpa Blanca en nuestra ciudad capital. Así, el gremio docente, que además está integrado por la agrupación provincial SUTEBA, mostró su enfrentamiento con la política educativa implementada no sólo en la Provincia, sino también en todo el país. Los docentes platenses ayunarán en la Carpa durante esta semana.”¹³¹

La postura de los dirigentes de SUTEBA queda claramente expresada en las siguientes frases:

¹³⁰ Diario El Día, 19-11-98, *Ensordecedor debate en el Senado bonaerense por el Polimodal*
<http://200.26.107.200/ediciones/19981119/laciudad6.html>

¹³¹ Diario El Día: 9-03-99 *Se instaló la carpa blanca en La Plata*
<http://200.26.107.200/ediciones/19990309/laciudad8.html>

“En el marco de esa instalación, el secretario general de CTERA, Hugo Yasky, apuntó duramente a la transformación educativa que se viene operando en las escuelas bonaerenses: "Los docentes venimos padeciendo los mismos problemas desde hace varios años y las reformas improvisadas, como la que se está dando en la Provincia de Buenos Aires, lejos de solucionar los problemas tienden a agravarlos", expresó el dirigente cuando se hizo presente en la carpa ubicada en la vereda de la legislatura provincial, de 7 entre 51 y 53. Por su parte, la secretaria general de SUTEBA en La Plata, María José Garófoli, subrayó que "...a la Dirección de Cultura y Educación sólo le importa que los números le den, pero nosotros sabemos que va a haber mucha deserción en los 8º y 9º, lo que además, significa que se pueden perder muchos puestos de trabajo para los docentes". En esta línea, Garófoli concluyó que "...la reestructuración educativa sigue avanzando en una fuga hacia adelante, sin tomar las previsiones lógicas para un proceso de este tipo".¹³²

Como ya se mencionó, hacia fines de 1999 comenzaron a plantearse algunos puntos coincidentes entre los reclamos y acciones impulsados y promovidos por los dos gremios provinciales, a los que ocasionalmente se les sumó el Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADoP). En un principio, a partir de la adhesión y participación por parte de algunos sectores de la FEB en medidas y acciones impulsadas por la CTERA a nivel nacional, y más adelante a través de la planificación conjunta de estrategias de lucha, el proceso de interacción y unificación de los reclamos gremiales fue consolidándose progresivamente. Cabe mencionar que el cambio de actitud por parte de la FEB respecto de la CTERA y el SUTEBA coincidió con la renovación de su conducción debido al fallecimiento de la histórica dirigente María Huarte de Ferrabosco.

“La FEB dispuso adherir al paro de actividades dispuesto en el orden nacional para el próximo miércoles 24. Desde el gremio se explicó que se tomó esa determinación "ante la incertidumbre que crea la efectivización del pago de la segunda cuota del Incentivo Docente". La resolución se fundamentó "en los considerandos del decreto firmado por el presidente Carlos Menem, en el que se estableció una prórroga hasta el 31 de diciembre para el pago del impuesto automotor destinado a engrosar el Fondo de Incentivo Docente". Por otra parte, la FEB aclaró que pese a la medida de fuerza, "el congreso general extraordinario convocado para el mismo día 24 en nuestra ciudad -en el que se realizará el balance del presente año y se establecerán los lineamientos básicos de trabajo para el próximo-, se llevará a cabo tal y como estaba previsto, ya que su concreción no interfiere con el paro", se indicó. Cabe recordar que en el marco de la huelga decretada el miércoles pasado por la CTERA, habrá una movilización hacia al Congreso, que tendrá como motivo principal el rechazo al

¹³² Diario El Día: Ibidem.

decreto que prorrogó el pago del impuesto automotor. La decisión había sido adoptada por unanimidad en el plenario de secretarios generales.”¹³³.

Ya en el año 2000, comenzaron a vislumbrarse los resultados de la agudización de la crisis política, económica y social que atravesaba el país. Los reclamos docentes, no ajenos a este contexto, comenzaron a coincidir y solaparse con los reclamos de otros sectores sociales y sindicales. Hugo Yasky, en una entrevista realizada por el equipo en el marco de este estudio, esbozó una clara caracterización del momento.

“...en el año 2000, y yo creo que tocamos piso en el 2001, se siente en todas las provincias. Los efectos del ajuste que se aplicó con un efecto dominó desde la Nación hacia las provincias, la Nación en realidad, el gobierno nacional, con Cavallo, actuó como una especie de gran aspiradora que terminó obligando a las provincias a tener que tomar medidas que a medida que las tomaban crecía la pobreza, terminaron poniendo a los docentes y a los alumnos como en una especie de campo de batalla en el que todos los días había que estar recogiendo los heridos. Aparece en esos años la demanda de los cupos para comedor escolar, las becas para los alumnos, que si bien se mencionaban en épocas anteriores como parte del petitorio muy general, en el año 2001, en el 2000 y 2001 se convierten en la provincia de Buenos Aires en temas centrales de la lucha cotidiana... para nosotros en el hambre de nuestros alumnos que por ahí era una figura, si se quiere, en el conurbano, un poco, una especie de metáfora, es decir... chicos con efectos de la desnutrición, chicos con desmayos, con enfermedades de la piel, con sarna con caída del pelo, con pérdida de pigmentación en la piel... el hambre con esas características no era muy común, pero en el 2000 y 2001 comenzó a serlo.”¹³⁴

El SUTEBA apoyaba y acompañaba las acciones gremiales impulsadas a nivel nacional. Los paros convocados por la CTERA y la CTA se sucedían cada vez con mayor frecuencia y grado de adhesión (sobre todo por parte de los docentes) generando una creciente tensión en las instancias gubernamentales.

“El Ministro de Educación de la Nación, Juan Llach, volvió a pedirle ayer a los docentes de todo el país que el viernes próximo "no cumplan con el paro" dispuesto por las tres centrales obreras para protestar contra el ajuste, y dijo que serán las provincias las que decidan si descuentan el día a los maestros que adhieran a la medida de fuerza. Sin embargo, el gobernador Carlos Ruckauf

¹³³ Diario El Día. 20-11-99: <http://200.26.107.200/ediciones/19991120/laciudad9.html>

¹³⁴ Ver ANEXO: entrevista a Hugo Yasky

adelantó que respetará el derecho a huelga de los docentes y no realizará el descuento por el día no trabajado.”¹³⁵

Mientras tanto, las partidas para hacer efectivo el pago del incentivo docente se iban demorando y los atrasos en el pago de los salarios se hacían cada vez más recurrentes, acrecentando el malestar del sector docente en su conjunto. Una noticia publicada por el periódico provincial *El Día* refleja la situación del siguiente modo:

“Las críticas que partieron desde el sector docente contra el ministro de Educación, Juan Llach, después que anunciara en los últimos días que se habían girado partidas a las provincias para pagar el incentivo docente y la no fijación de una fecha de pago derivarían en un nuevo atraso en el cobro del aumento salarial. En los últimos días de julio, la cartera educativa nacional había informado que sobre finales de este mes se enviarían los fondos para pagar la cuota. Esta situación generó malestar entre los docentes, que reclamaron el cumplimiento del cronograma de pagos fijado a principios de año. Según los gremios del sector, contemplaba el pago en la primera quincena del mes. El aumento de 720 pesos anuales (en este caso correspondiente a 2000) se divide en otras cuotas a cobrar en octubre de este año, febrero y abril del año que viene. Si bien el ministro de Educación informó que sobre finales de la semana pasada se giraron unos 150 millones de pesos para que las jurisdicciones provinciales procedieran a liquidar los cheques (el trámite demora 72 horas), la secretaria general de CTERA, Marta Maffei, calificó de "mentiroso" a Juan Llach, al negar que se haya girado el dinero para pagar el total del incentivo docente, tal como aseguró en los últimos días.”¹³⁶

Paralelamente, los docentes venían resistiendo fuertemente al Pacto Federal II, que en ese momento estaba por ser firmado por el Consejo Federal de Educación e implicaría la materialización de las medidas en materia de ajuste presupuestario y flexibilización de las condiciones laborales del sector¹³⁷. Esta lucha fue intensificándose de manera progresiva, dando lugar a numerosas acciones de protesta. El 29 de agosto de ese año se convocó a un nuevo paro nacional del que participaron los tres principales gremios de la provincia. Las siguientes notas periodísticas dan cuenta de las

¹³⁵ Diario El Día 6-6-00, *A los docentes, Rukauf no les descuenta el día*

<http://200.26.107.200/ediciones/20000606/elpais5.html>

¹³⁶ Diario El Día: 22-08-2000, *Se atrasaría el pago del incentivo a los docentes:*

<http://200.26.107.200/ediciones/20000822/laciudad0.html>

¹³⁷ Ver ANEXO: Pacto Federal Educativo II (Fragmentos)

reivindicaciones y acciones de lucha impulsadas por el sector docente, que unificaba cada vez más sus reclamos densificando y potenciando sus manifestaciones de protesta.

“Maffei adelantó que el viernes próximo, en el marco de un Congreso Nacional de CTERA, se analizará la realización de un paro de actividades, en caso de que "hasta ese día no se haya pagado el incentivo, y si se insiste con el Pacto Federal", al que consideró como una "verdadera vergüenza". En ese sentido, la sindicalista rechazó de plano la iniciativa del ministro de Educación, quien planea firmar el Pacto Federal Educativo II el 11 de septiembre próximo en San Juan y confirmó que, de ser así, CTERA organizará una movilización en el mismo lugar.”¹³⁸

“La CTERA realizará el próximo miércoles un paro nacional en rechazo al Pacto Federal Educativo II que se impulsa desde el Ministerio de Educación y en demanda del pago del incentivo docente. La medida fue resuelta esta tarde en el congreso extraordinario de la confederación de gremios de la que forma parte el SUTEBA. De manera que ese día también se paralizarán las actividades en los colegios bonaerenses. Huyo Yasky, informó que el paro dispuesto será acompañado por una movilización, a la sede de la cartera que encabeza el ministro Juan Llach.”¹³⁹

“Las huelgas tendrán un papel preponderante esta semana en el ámbito educativo. Mañana paran los profesores de la Universidad y el miércoles lo harán los docentes de SUTEBA y CTERA. Los primeros lo harán por la crisis que se vive en el CONICET y la ciencia, mientras que en el ámbito de la educación inicial, básica y polimodal el reclamo pasa por el incentivo docente y la firma del Pacto Federal Educativo II

(...) A su vez, el consejo directivo nacional del SADO P resolvió realizar una huelga el próximo 5 de octubre -fecha en la que se conmemora el día internacional del docente-. La medida fue propuesta "en contra de la instrumentación de una política educativa economicista que privilegia el ajuste en las provincias y desfinancia la transformación educativa a través del proyecto de Pacto Federal Educativo II que, sin lugar a dudas, está fuera de la ley", expresó el gremio. El SADO P informó que sus cuerpos orgánicos, seccionales y delegaciones, están desarrollando jornadas de análisis y debate que se profundizarán durante el mes de septiembre como expresión del plan de lucha”.¹⁴⁰

¹³⁸ Diario El Día: Ibidem.

¹³⁹ Diario El día: 26-08-00 Los docentes vuelven a parar:
<http://200.26.107.200/ediciones/20000826/laciudad4.html>

¹⁴⁰ Diario el Día: 28-08-2000. Nueva semana de paros en Universidad y escuelas:
<http://200.26.107.200/ediciones/20000828/laciudad6.html>

Los gremios ensayaron estrategias de lucha conjuntas en oposición a la firma del denominado "Pacto Federal II"¹⁴¹, y comenzaron a tener lugar una serie de acciones impulsadas fundamentalmente por el SUTEBA y la FEB. En un primer momento, los paros eran convocados por ambos gremios en forma separada, pero para un mismo día. Éstos se sumaban, por lo general, a los paros convocados por sectores docentes universitarios, coincidiendo en el reclamo por el financiamiento nacional del Fondo de Incentivo Docente.

"Los paros dispuestos por los universitarios de CONADU, la CTERA -que nuclea al SUTEBA- y la FEB tienen como punto de convergencia el reclamo hacia el Gobierno Nacional por el pago de la primera cuota de 2000 del fondo de incentivo docente que, por una reforma a la ley que lo rige, ahora también incluye a los docentes de los colegios dependientes de las universidades nacionales." (...) "El SADO P ayer anunció que se sumará a la medida de mañana adhiriendo al reclamo por el pago del incentivo y contra la propuesta del Pacto Federal realizada por el Gobierno Nacional, a la que se consideró "absolutamente inaceptable para resolver la crisis educativa y docente". El titular de la FEB, Héctor Casset, fundamentó la medida de fuerza en la demora que, aseguró, perjudicará a los maestros que deban cobrar ese suplemento salarial, que en la provincia de Buenos Aires se debía pagar en la primera quincena de agosto y fue diferido para el 1 de septiembre (...) La CTERA objeta el Pacto Federal Educativo II -que también rechazan numerosos gobiernos provinciales-, en particular, por "el avance privatista que contiene, la amenaza que implica para el Estatuto del Docente, la pérdida de la estabilidad del personal directivo y el recorte salarial a docentes de escuelas medias". El Pacto que impulsa el gobierno intenta reformular políticas para alcanzar las metas presupuestarias establecidas en la Ley Federal de Educación y su firma con las provincias estaba previsto para el próximo 11 de septiembre. Uno de los puntos centrales que integran el borrador comprende un "estricto control y supresión de los excesos en lo regímenes de licencias, comisiones de servicios y horas cátedras", según explicó el ministro de Educación Juan Llach días atrás. Según los números expuestos por el ministro, "puede generar un ahorro de 600 o 700 millones de pesos, que es (equivalente a) otro Fondo de Incentivo Docente", informó días pasados el ministro del área Juan Llach."¹⁴²

¹⁴¹ Ver ANEXO: Pacto Federal II (Fragmentos)

¹⁴² Diario El Día: 29-08-2000. Link: <http://200.26.107.200/ediciones/20000829/laciudad0.html>

Mientras la “Transformación Educativa” aparecía frente a los ojos de los actores escolares como una reforma “precipitada” e “improvisada”, los docentes bonaerenses ya habían comenzado a cobrar en bonos y los retrasos en los pagos eran cada vez más frecuentes. Hugo Yasky lo expresó del siguiente modo:

“...Y en el año 2001 enfrentamos en la provincia de Buenos Aires eso que los docentes bonaerenses solíamos ver en los noticieros de la televisión que sucedía en las provincias del norte, es decir, el pago en bonos, el pago diferido de salarios, el retraso en el pago de salarios, el recorte de salarios, y yo creo que ahí se dispara el conflicto que yo creo que aparecen las primeras expresiones de lo que fue después el estallido y la exacerbación de las clases medias en diciembre.... Eso fue en agosto. Nosotros en los meses de junio, julio y agosto paramos 40 días porque eliminaron la retención de servicios y ahí surge las primeras experiencias de lo que en un principio fue una continuación bastante precaria de acciones entre la Federación de Educadores Bonaerenses y el SUTEBA. Esto se expresó en la coincidencia de los paros del 2001 aunque no todavía en marchas o acciones conjuntas: coincidíamos.”¹⁴³

Fue en este contexto de profundización y confluencia de las luchas sindicales docentes de la provincia, que tanto el SUTEBA como la FEB adhirieron y participaron de la “Marcha Grande” y los paros nacionales convocados por la CTA.

“Tras recorrer a pie más de 380 kilómetros durante quince días uniendo Rosario y Capital Federal, la “Marcha Grande por el Trabajo” encabezada por la CTA llegará a su fin mañana con un gran acto frente al Congreso de la Nación. Los gremios docentes bases de esta central obrera, CTERA y SUTEBA, adhieren con un paro, pero no los privados.”¹⁴⁴

“El SUTEBA convocó a los docentes de los colegios bonaerenses a adherir al paro que realizará hoy la CTA. En sí, a la medida de fuerza adhirieron los gremios bases de esa central obrera y no, por ejemplo, los sindicatos que nuclean a los maestros privados. Al paro de actividades en las escuelas de jurisdicción Provincial si se sumarán los docentes nucleados en la Asociación de Docentes Universitarios La Plata (ADULP), por lo que se espera que hoy tampoco haya actividad académica en los colegios y facultades de la Universidad.”¹⁴⁵

¹⁴³ Ver ANEXO: entrevista a Hugo Yasky.

¹⁴⁴ Diario El Día: 9-08-2000: <http://200.26.107.200/ediciones/20000809/titular5.html>

¹⁴⁵ Diario El Día: 9-08-2000, *El alcance del paro docente*:
<http://200.26.107.200/ediciones/20000809/elpais5.html>

En el marco de una cada vez mayor y más amplia convergencia de focos y acciones de protesta entre los principales sindicatos provinciales, la denominada "titularización masiva"¹⁴⁶ puso nuevamente a los gremios en veredas opuestas. Mientras el SUTEBA se promulgó a favor de la titularización, entendiéndola como una respuesta a la necesidad de cobertura de cargos generada por los cambios de estructura del sistema educativo y como una garantía de mayor estabilidad laboral de los docentes – concepción denominada "laboralista"-; la FEB se opuso drásticamente a esta medida, planteando que el criterio de asignación masiva de cargos es injusto en tanto que no reconoce la "profesionalidad docente" –esta concepción fue denominada "profesionalista"- . Los docentes agremiados al SUTEBA realizaron paros y movilizaciones a favor de la titularización masiva.

*"Unos mil delegados de docentes nucleados en el SUTEBA se movilaron ayer hacia la legislatura provincial y la Dirección General de Cultura y Educación en reclamo de la sanción de la ley de titularización masiva para educadores que se desempeñan en la Educación Media."*¹⁴⁷

*"El gremio anunció ayer que de no mediar una respuesta a su reclamo realizaría un paro de actividades con una nueva movilización el jueves 9 de noviembre - será oficializado en los próximos días-. Según SUTEBA, la ley beneficiaría a los docentes que ocupan 45 mil cargos en la educación media y el tercer ciclo de la enseñanza general básica bonaerense, que actualmente están en condiciones de provisionales, por lo que tienen continuidad en el cargo sólo durante un ciclo lectivo. "Ni siquiera tienen los beneficios de un trabajador contratado", opinó el secretario general del gremio, Hugo Yasky."*¹⁴⁸

A pesar de estas disidencias, el camino hacia la unidad continuaba siendo un desafío para ambos gremios que, respetando la identidad propia de cada organización, se proponían aunar sus fuerzas para conformar un frente de lucha sindical. Las resistencias y conflictos originados al interior de cada gremio, en torno a esta unificación en el plan de la lucha, fueron resolviéndose progresivamente a partir de negociaciones

¹⁴⁶ En octubre del 2000 la Ley de Titularización Masiva ya contaba con la media aprobación de la Cámara de Diputados y debía ser tratada por el senado. Esta ley suponía la titularización y de los cargos de docentes provisionales e interinos, generando posturas diversas por parte de los principales gremios provinciales.

¹⁴⁷ Diario *El Día*: 20-10-00, *Marcha de docentes para pedir la ley de titularización masiva*
<http://200.26.107.200/ediciones/20001020/laciudad2.html>

¹⁴⁸ Finalmente se sanciona la ley en diciembre. Para ampliar, se puede consultar en: Modificación de la ley de titularización en un 90 % (Informe 80/03 de FEB). Boletín oficial del 04/12/00

que involucraron a ambos sectores¹⁴⁹. Hugo Yasky describe este proceso de la siguiente manera:

“Creo que el Frente Gremial Docente en realidad fue una gran puesta en práctica, con mucho acierto, mucha audacia, tanto de FEB como de SUTEBA... digo audacia porque había que revertir un pasado de enfrentamiento permanente, de disputas; hasta de competencias por las zonas de la provincia de Buenos Aires entre nosotros. Logramos liberar el estigma ese de que “nos unía el espanto”, porque era el medio al que apelaba la prensa si alguna vez coincidíamos. Porque en realidad fuimos paulatinamente avanzando en medidas y acciones conjuntas.”¹⁵⁰ Reunión plenaria del lunes 15/11 en Paso a las 19: ayer se acordó invitar a todos los voluntarios de javurá a escuchar el proyecto para difundirlo entre los beneficiarios así como invitar a todos los beneficiarios.

¹⁴⁹ Ver ANEXO: documentos SUTEBA/FEB sobre titularización masiva.

¹⁵⁰ Ver ANEXO: entrevista a Hugo Yasky

La necesidad de organización conjunta por parte de los docentes agremiados se correspondía con la creciente profundización y agudización de la crisis social que enfrentaba el país y, desde la perspectiva sindical, aparecía como el único modo de confrontar la situación. En este contexto, el inicio del ciclo lectivo 2001 se retrasó, debido a la convocatoria, por parte de todos los gremios provinciales, a un paro de actividades de 48 horas, como clara respuesta al “feroz recorte” que había anunciado el por entonces recientemente designado Ministro de Economía de la Nación, Ricardo López Murphy¹⁵¹. En permanente estado de alerta y movilización, los gremios docentes bonaerenses enfrentaron la dramática situación vivida por el sector: una gran mayoría de docentes que cobraba menos de 550 pesos.

“... 8 de cada diez maestros son mujeres y casi la mitad son jefas de hogar En la Provincia de Buenos Aires la mayoría de los docentes cobra menos de 550 pesos. El 78,5 % es mujer, tiene entre 25 y 45 años y casi la mitad de ellas es jefa de hogar, con dos a cinco personas a cargo. Mario Oporto, subsecretario de Educación bonaerense, señaló que "la Provincia ha tenido un éxito muy grande en cuanto a la incorporación de la matrícula, ya que se ha sumado más de un millón de alumnos en los últimos diez años. En el 91 había 2.705.000 alumnos y en el 99 la cifra trepó a los 4.100.000. También hubo cambios en el presupuesto. Hace diez años la Provincia destinaba el 23%, mientras que ahora es de un 36%". Oporto también indicó que "hubo cambios importantes en el país. La profesión es típicamente femenina, y antes el sueldo de la docente acompañaba al del marido. Ahora, en muchos casos, es el ingreso más importante o el único en una familia".¹⁵²

A comienzos del 2001, en el contexto de crisis general, los docentes repudiaron, junto al resto de los sectores sociales, las medidas adoptadas por el nuevo Ministro de Economía, Ricardo López Murphy.

“Para los docentes, el reemplazo de López Murphy por Domingo Cavallo, al frente de la cartera de economía, “...no cambia nada, y aún más, va a ser peor”, según indicó la titular de CTERA, Marta Maffei. El paro fue Nacional. "Los docentes de todo el país esperan que el Gobierno Nacional anuncie la marcha atrás de las medidas de ajuste, que representa un corte presupuestario de 1.130 millones de pesos para la educación este año y de 1.460 millones para el 2002", indica el comunicado. Asimismo, CTERA realizará un congreso en la Capital Federal mañana. .”¹⁵³

¹⁵¹ Diario El Día, 08-03-01, *El paro se hizo sentir en las escuelas de la región:*
<http://200.26.107.200/ediciones/20010308/laciudad4.html>

¹⁵³ Diario El Día, 20-03-01, *Parálisis absoluta en todos los niveles educativos*
<http://200.26.107.200/ediciones/20010320/elpais15.html>

Los gremios provinciales, realizaron más de 20 jornadas de huelga entre julio y agosto para protestar contra la poda de salarios y la flexibilización de los medios de pago. La actividad se normalizó a fines de agosto, cuando comenzó un proceso de negociación por medio del cual se acordaría con la cartera educativa y los Ministerios de Trabajo y Economía un proyecto para la modificación a la ley de ajuste, que dejaría fuera de la poda a un 25% de los 50 mil docentes afectados, y reduciría el recorte salarial impuesto para el segmento restante. Además, los educadores con más de 23 años en la docencia no sufrirían el congelamiento de la bonificación por antigüedad.

La cantidad de días de clase perdidos y las condiciones de las escuelas, parecían desalentar los paros previstos por los gremios para el mes de septiembre. Sin embargo, la *Ley de Emergencia Económica* por medio de la cual el gobierno provincial anunciaba reducir aun más el “gasto” en educación previendo, entre otras medidas, la jubilación obligatoria de mas de 50 mil docentes y el congelamiento del escalafón docente y de las bonificaciones por antigüedad y ruralidad, medidas que implicaban no sólo la reducción salarial sino también modificaciones en el Estatuto del Docente, aparecía como una clara amenaza para las prerrogativas y derechos laborales del sector.

Los gremios presentaron recursos de amparo ante la justicia laboral y decidieron continuar con los paros y movilizaciones amparándose en el derecho de “retención de crédito laboral”, una vez cumplido el plazo de cuatro días hábiles que, según los gremios, otorga la normativa para el pago de haberes¹⁵⁴. En el mes de noviembre FEB y SUTEBA dispusieron la “retención de tareas sin asistencia a clases”. Desde la dirigencia nacional de la CTERA se amenazó con la instalación sorpresiva de una nueva Carpa Blanca para sostener la lucha¹⁵⁵.

“Los sindicatos docentes de la Provincia volverán a hacer huelga entre hoy y el viernes para reclamar el tratamiento en la Legislatura bonaerense de un proyecto de modificación a la ley de emergencia económica que reduce el impacto del recorte de salarios aplicado al sector. La FEB hará hoy un paro por 24 horas y el SUTEBA extenderá la protesta hasta el próximo viernes. Mientras tanto, los educadores nucleados en el SADOP se mantienen en sintonía con el reclamo de

¹⁵⁴ Ver: diario El Día, 10-10-01, *Comienza el paro docente en la provincia:*
<http://200.26.107.200/ediciones/20011010/laciudad1.asp>

¹⁵⁵ Ver: diario El Día, 22-11-01, *Para hoy los docentes de las escuelas públicas y privadas:*
<http://200.26.107.200/ediciones/20011122/laciudad7.asp>

los estatales negándose a dar clases en los colegios privados que no pagaron los salarios y el incentivo docente. Maestros y profesores se amparan en el derecho de retención del crédito laboral una vez que se cumplió (cuarto día hábil del mes) el plazo máximo que -según el gremio- da la normativa para el pago de haberes”¹⁵⁶.

Por otra parte, grupos denominados “autoconvocados” presionaban cada vez más a las estructuras sindicales, pidiendo más “acción” en las marchas, y realizaban asambleas en los barrios para discutir las estrategias y acciones de lucha a seguir¹⁵⁷. El 22 noviembre se realizó un nuevo paro.

“La protesta se hizo oír en la sede de la cartera educativa provincial. Un centenar de afiliados del SUTEBA y el gremio de estatales ATE reclamaron por el pago retrasado de sueldos y la continuidad de los comedores escolares durante el verano. Según Educación, en La Plata adhirió el 50 % de la planta docente y en el resto de la Provincia hubo registros dispares: en algunos distritos no hubo adhesión y en otros llegó hasta el 80 %. (...)

La FEB reforzó la oposición de los gremios a la descentralización de los servicios educativos que impulsa el Gobierno Provincial. Jorge Martín afirmó que hay un "preproyecto que incluye, por ejemplo, que los consejos escolares estén facultados para abrir o cerrar escuelas o grados, que la cobertura de suplencias se lleve a cabo sólo en cargos frente a alumnos y se bajarían las bonificaciones por ruralidad y desfavorabilidad. (...)

La descentralización no es más que una municipalización encubierta. El proyecto se basa en ajustar la planta docente sin preservar la calidad educativa", concluyó el dirigente.”¹⁵⁸

A mediados del mes de enero del 2002, la provincia se enfrentaba al proyecto de ley que el gobernador Solá había efectivamente enviado a la legislatura provincial, la *Ley de Emergencia Económica*, que implicaba un ajuste al sector educativo en 500 millones de pesos, afectando así: el Estatuto del Docente; el régimen de licencias del magisterio (derogando lo establecido por las leyes 10.759 y 12.268, y reemplazándolas por el sistema de licencias que rige para el personal de la administración provincial a partir de la Ley 10.430); la suspensión del pago de bonificaciones por desfavorabilidad que perciben los docentes que trabajan en zonas rurales o de difícil acceso; la suspensión del pago de la retribución especial (seis meses de sueldo) como premio que

¹⁵⁶ Diario El Día, 10-10-01: <http://200.26.107.200/ediciones/20011010/laciudad1.asp>

¹⁵⁷ Ver ANEXO: entrevista a Mario Sadras

¹⁵⁸ Diario El Día, 12-12-01: <http://200.26.107.200/ediciones/20011212/laciudad4.asp>

perciben los docentes al jubilarse; y el cese de los pases a comisión de servicio¹⁵⁹. A pesar del receso de verano, la docencia bonaerense continuó con la implementación de numerosas acciones de protesta. El mes de enero del 2002 estuvo signado por numerosas marchas y movilizaciones que se sucedieron durante los días y las noches, algunas, incluso en horas de la madrugada¹⁶⁰.

Para ese entonces, nuevas formas de protesta con un fuerte componente simbólico, comenzaron a formar parte de la cotidianeidad del escenario provincial. Estas acciones aparecían de algún modo, como la continuación de la lucha docente que en otro momento había sido viabilizada por la Carpa Blanca y que se traslada ahora a los escenarios provinciales. Tal como lo expresara Hugo Yasky en una entrevista realizada por el equipo:

“Y creo que el otro elemento que es importante, ahora visto a la distancia, es que se empieza a construir una especie de simbología mediática que después fue retomada por nosotros en la CTA. Yo creo que el guardapolvo blanco y el cartelito colgando es una especie de antepasado del “chalequito” que después empieza a usar la CTA. Que lo usan la primera vez en la Marcha Federal... No, en la marcha de Buenos Aires a Rosario pidiendo el seguro de empleo... en el año 2000. Y que ahora usan los piqueteros. Es la apelación a formas de construcción mediática de la demanda que hoy son tan comunes. Es decir, en esa época era muy raro. Nosotros lo habíamos experimentado con éxito entre el 93` y el 96` sobre todo en la Provincia de Buenos Aires en la resistencia a la Reforma Educativa. Donde hicimos, digamos, los primeros pasos de un aprendizaje de la utilización de los medios y la construcción de un discurso simbólico, sobre todo en base a imágenes.”¹⁶¹

El *pizarronazo*, tal como se denominó a otra de las medidas de resistencia adoptadas por el ya constituido Frente Gremial Docente Bonaerense (FGDB), implicó el repudio a los legisladores que votaron la *Ley de Emergencia Económica*, poniendo en evidencia, “escrachando”, con nombre y apellido a los considerados “cómplices” del gobierno. Esta medida tuvo un fuerte impacto especialmente en los pueblos del interior de la provincia, donde los ciudadanos veían a sus docentes movilizarse y protestar frente

¹⁵⁹ Para ampliar la información sobre estos temas ver ANEXO: Feldman, F, (2002), *Qué dice la nueva Ley de ajuste*, en: Publicación Zona II. FEB. Buenos Aires: Aula Real.

¹⁶⁰ Diario El Día 17-1-02: <http://200.26.107.200/ediciones/20020117/titular1.asp>

¹⁶¹ Ver ANEXO: Entrevista a Hugo Yasky

a las casas de sus propios vecinos legisladores¹⁶². La *Ley de Emergencia Económica* fue sancionada con grandes disturbios dentro y fuera del palacio legislativo¹⁶³.

En el marco de esta lucha, los gremios decidieron iniciar el ciclo lectivo sin el dictado de clases, pero con la realización periódica de asambleas para padres y demás actores de la comunidad educativa. Estos encuentros tenían por objeto dar a conocer los motivos de las medidas de fuerza adoptadas por el magisterio, e incorporar a la lucha el reclamo por parte de las familias respecto de la suspensión de las becas para los estudiantes de Polimodal, la situación del servicio de los comedores escolares -que comenzaba a entrar en conflicto debido a las deudas existentes con los proveedores-, y el conflicto desatado a partir de la deuda del gobierno provincial con las lanchas de transporte escolar fluvial del Delta Bonaerense.

Hugo Yasky, en una entrevista realizada por el equipo relata la experiencia de una marcha fluvial que tuvo lugar en el marco del conflicto provincial, dando cuenta del poder de difusión y expresión de las demandas del sector docente a partir de medidas que apelan a recursos simbólicos.

“Hacemos sobre todo en el año 2002 una marcha de Tigre a La Plata, en la que seguimos apelando al recurso simbólico de la convocatoria; empezamos la marcha en una escuela de islas del Tigre, y navegamos con una bandera argentina por el río Paraná, y ahí marchamos piqueteros y docentes y recorremos el conurbano durante 5 días antes de llegar a La Plata, realizando actos que aunque no tuvieron mucha difusión mediática, lo que tuvo difusión mediática fue la entrada a la ciudad de La Plata, una columna impresionante, unos 40000 docentes y piqueteros entrando a La Plata, pero los actos fueron importantes porque ahí realmente se juntó la comunidad y los sectores más pobres, dónde era más difícil penetrar con el discurso de la escuela pública y los docentes.”¹⁶⁴

La ciudad de La Plata y la Ciudad de Buenos Aires –donde se sitúa la Casa de la Provincia de Buenos Aires- pasaron a constituir escenarios permanentemente ocupados por grupos de docentes de todos los niveles y ramas del sistema educativo, alumnos y padres, quienes bajo las banderas del SUTEBA, FEB y SADO P, aglutinados en el FGDB, se hacían presentes para manifestar sus reivindicaciones. El *Tractorazo*, la *Granja*

¹⁶² Ver diario *El día*, 03-01-02; 25-01-02; 30-01-02; y 05-03-02

¹⁶³ Ver diario *El Día*, 01-03-02

¹⁶⁴ Ver ANEXO: entrevista a Hugo Yasky.

Educativa, abrazos simbólicos rodeando escuelas y edificios públicos, fueron algunas de las formas de protesta adoptadas.

El *Campamento Educativo*, organizado por el SUTEBA en el mes de junio de 2002, con más de 70 carpas de tipo familiar, se instaló en los jardines que se encuentran frente a la DGCyE. Durante 130 días los manifestantes fueron visitados diariamente por columnas de docentes de la FEB, provenientes de diferentes localidades de provincia que se congregaban dando lugar a permanentes concentraciones multitudinarias. La *Caravana Educativa* fue otra de las estrategias novedosas implementadas por el ya formalmente denominado Frente Gremial Docente Bonaerense (FGDB). Así la rememora Hugo Yasky.

“Después hicimos algo que al gobierno lo conmovió cada vez que lo hicimos, que fueron las caravanas educativas, recorriendo todo el territorio. Ahí nos dimos cuenta que el poder los conmueve cuando la demanda recorre el territorio, que es para el caso del Justicialismo, el justicialismo es fuerte en el territorio... Es decir, cuando el intendente ve que se invaden las calles, vienen tipos marchando de otros lugares y pone todo patas para arriba, se conmueven mucho. Y nosotros en ese aprendizaje conjunto hicimos una experiencia de unidad muy fuerte a partir de una demanda de los docentes.”¹⁶⁵

Partiendo de cinco micros, durante cinco días, militantes y dirigentes de FEB, SUTEBA y, en menor medida, SADO¹⁶⁶, recorrieron distintas localidades de la provincia. La caravana llegaba a los pueblos y era recibida por las comunidades que expresaban distintas manifestaciones de apoyo: peñas, bailes, representaciones de alumnos, coros infantiles. Los manifestantes y representantes de los distintos gremios vivieron aquellas jornadas con entusiasmo y pasión, superando sus diferencias iniciales. Así lo expresó el docente Mario Sadrás en una entrevista realizada por el equipo.

“Lo curioso es que ambos grupos se sabían observados por la comunidad, no por los medios, que ignoraron la profundidad de este proceso histórico, (...) nadie

¹⁶⁵ Ver ANEXO: entrevista a Hugo Yasky.

¹⁶⁶ El SADO¹⁶⁶ adopta a lo largo del proceso de lucha conjunta, distintas posturas y grado de apoyo a las medidas promovidas desde el Frente Gremial. *“El sindicato privado responde a intereses económicos ligados al gobierno, también están vinculados a la curia, entonces tienen una postura política determinada que no condice con el SUTEBA y tampoco con la actitud de la FEB actual, que es no negociar a espaldas de la gente con el gobierno. Entonces la actitud de los docentes privados fue de muy poca participación y de generar permanentemente una cuña entre los dos gremios mas importantes y se consagró finalmente con una ruptura: se retiran para formar con el resto de los gremios estatales una confederación que responde a los intereses del gobierno, directamente, y en clara oposición a la CTERA, como una alternativa de la CTERA”.* Ver ANEXO: entrevista a Daniel Fariña.

discutía los objetivos, estaban posiblemente en cuestión, algunas formas y métodos. (...)

Un amplio consenso en cuanto a los objetivos y algunas disidencias metodológicas. Que por supuesto no son inocentes, detrás de estas cuestiones aparentemente banales hay una lectura ideológica que por ahora hay que soslayar en función de la defensa de valores más profundos.”¹⁶⁷

La unidad del cuerpo docente se fue materializando y reconociendo progresivamente hasta adquirir cada vez más fortaleza y potencialidad en su lucha. Representantes y dirigentes de ambos gremios coincidieron en sus apreciaciones respecto de la riqueza de dicho proceso. El dirigente de la FEB, Daniel Fariña, lo expresó en una entrevista realizada por el equipo:

“...la potencialidad que hay en el tema de la unidad, sobre todo cuando uno se anima y tiene la osadía de correr la ruta del lugar donde uno piensa que siempre estuvo y siempre va a estar. De pronto descubrí que el tipo que vos decías hasta hace un mes lo considerabas un adversario con el cual ni siquiera te podías sentar a hablar, y de pronto descubrí que está todo para construir cuando hablás de unidad... y vos fijate, al gobierno le hemos quitado un arma que siempre la utilizó para la presión.”¹⁶⁸

Por su parte, Hugo Yasky afirmó que:

“Siempre la problemática más jodida se da entre la dirigencia. Yo mismo en los últimos veinte años, con los dirigentes de SUTEBA estuve peleándome. Entonces, deponer esa actitud fue impresionante. Somos los mismos que tal vez nos enfrentábamos en el Consejo Escolar, en los actos públicos y que ahora compartimos y estamos juntos. Yo creo que es la grandeza de cada uno la que puede ir llevando adelante esto”.¹⁶⁹

Así, el “Frente” (tal como es denominado por los propios docentes y el resto de la comunidad) durante el año 2003 realizó la *Segunda Caravana Educativa*, entre el 25 y el 29 de agosto, recorriendo nuevamente las ciudades y localidades del interior de la provincia, llevando a cabo distintas actividades para denunciar el estado de la situación docente y educativa. La Caravana finalizó su recorrido en la Ciudad de Mar del Plata,

¹⁶⁷ Ver ANEXO: Entrevista a Mario Sadras.

¹⁶⁸ Ver ANEXO: entrevista a Daniel Fariña

¹⁶⁹ Ver ANEXO: entrevista a Hugo Yasky

donde los docentes se reunieron con otros 1300 manifestantes que habían partido hacia el acto de cierre desde la estación de trenes de Constitución en el llamado *Tren de la Dignidad por la Escuela Pública*.

*“En la segunda caravana del 2003, empezamos a discutir ya, salir un poco del tema reivindicativo, dejar de ser un Frente contestatario, en realidad no dejar de serlo, porque tenemos claro la importancia de la lucha por el salario docente, pero, había que empezar a discutir otras cuestiones también, plantear otras cosas. El tema de la política educativa”.*¹⁷⁰

Por su parte, el FGDB se consolidaba a medida que el tiempo y las acciones iban uniendo a sus protagonistas.

*“ese aprendizaje conjunto hicimos una experiencia de unidad muy fuerte a partir de una demanda de los docentes. Y generamos a partir de un frente gremial algo que es más que la suma de las partes. Es más que la FEB y es más que SUTEBA sumados. O sea, desde la FEB y el SUTEBA, el Frente Gremial, hay unos 100 mil docentes sindicalizados, aproximadamente, y unos 105 mil no sindicalizados. El Frente Gremial ha demostrado que es capaz de convocar a todos ellos; de hecho, bueno, de todas formas, conformamos la mayor fuerza sindical de la provincia”*¹⁷¹

Las movilizaciones y acciones fueron continuas, y adquirieron distintos “formatos” respondiendo siempre a las mismas consignas de lucha. Durante una jornada de protesta, la Ciudad de Buenos Aires fue rodeada por tres numerosas columnas que partieron desde Zona Norte, Zona Sur y Zona Oeste de la provincia, marchando hasta confluir en la Casa de la Provincia de Buenos Aires, donde tuvo lugar un acto multitudinario. Algo similar ocurrió en ese mismo escenario, pero esta vez bajo el nombre de *el Guardapolvazo y Clase Pública*, cuando los docentes cortaron la Avenida Callao y colgaron sus guardapolvos con sus reclamos escritos, mientras “daban clase” al ocasional público porteño. La originalidad en las propuestas de lucha, aparece entonces como un elemento constitutivo y característico del FGDB.

“El propio sector docente yo creo, es muy creativo cotidianamente. Tenemos agudizado ese sentido. También porque en las condiciones en las que está nuestro país es muy difícil sacar adelante una lucha a través de métodos convencionales. Sabemos que la medida de fuerza convencional es la huelga pero, no estamos siempre en condiciones de poder llevarla a cabo, mas allá de

¹⁷⁰ Ver ANEXO: entrevista a Daniel Fariña

¹⁷¹ Ver ANEXO: entrevista a Hugo Yasky

que los docentes estén en desacuerdo con su situación, pero la huelga significa no cobrar salario y además significa no atender a los alumnos y ese es otro de los principios mas importantes, es tan importante una cosa como la otra, se sabe claramente la vulnerabilidad de la relación con los padres y con la comunidad educativa que generan los paros. Entonces en ese sentido tenemos como sector una actividad especial, por eso nuestras respuestas tienen que ser especiales, buscar formas de lucha diferentes para poder estar en comunión con todos los sectores.”¹⁷²

El FGDB llevó a cabo durante los meses de setiembre y octubre tres *Jornadas de Reflexión* que tuvieron lugar en las escuelas, sin el normal dictado de clases, en las cuales los docentes debatieron y realizaron propuestas de acción en torno a consignas tales como: “La situación del sistema educativo luego de 10 años de políticas neoliberales”; “Propuestas alternativas”; y “El financiamiento de la educación provincial”. Estas jornadas contribuyeron enormemente tanto al crecimiento del sentido de unidad del Frente como al fortalecimiento de su capacidad de lucha.

“No es simple pensar medidas de fuerza, el tema es que se van desgastando. Si hacés un paro por tiempo indeterminado, bueno, empieza con mucha fuerza pero con el tiempo se va desgastando. El gobierno también especula con eso. Bueno, el tiempo pasa y al no haber respuesta la gente empieza a desconfiar, algunos empiezan a ir a trabajar y ves que comenzamos con un acatamiento del 80% y terminamos con el 40% y allí hay que levantar la medida porque no se sostiene. Bueno, el tema de las jornadas fue al revés. En la primera, la gente fue a ver qué era eso. Se dio mucha discusión y fue de un 60% de acatamiento, aproximadamente. Lo curioso es que la última jornada fue de un acatamiento del 100%. Fue al revés, la gente se sintió bien. Es una de las demandas históricas el tema de tener un espacio para la reflexión.”¹⁷³

Dichas instancias democrática y masivamente construidas fueron el insumo para la organización del *Primer Congreso del Frente Gremial Docente Bonaerense (FEB-SUTEBA)*, hecho trascendental en la historia del sindicalismo magisterial de la provincia.

“...es muy rico porque es una construcción horizontal, colectiva de la que participaron miles y miles de docentes durante tres meses en las Jornadas de Protesta masiva, (...)

Se llevó a cabo el día 5 de noviembre del 2003, en el Club Atenas de la ciudad de La Plata, un total de 638 delegados acreditados por ambos gremios se organizaron en comisiones de trabajo para tratar temas tales como: condiciones

¹⁷² Ver ANEXO: entrevista a Daniel Fariña

¹⁷³ Ver ANEXO: entrevista a Daniel Fariña.

de trabajo y derecho laboral docente; salud laboral y medio ambiente; organización escolar y trabajo docente; financiamiento del sistema y salario docente; escuela pública y democratización del conocimiento; escuela pública, ciudadanía y crisis social; la formación docente; el gobierno y la democratización del sistema; la escuela pública, neoliberalismo y reforma educativa. Los documentos surgidos de las comisiones fueron tratados en plenario hasta su aprobación al igual que el documento político del Congreso.”¹⁷⁴

Según Fariña, este Congreso aparece como la síntesis de un proceso anhelado donde la diferencia es parte constitutiva de la unidad:

“(…) de dos agrupaciones tan diferentes se pudo hacer una y realmente fue así. Se materializó esa palabra. Concretamente. Esa es la síntesis de tantos años de lucha. Me parece que nosotros sólo fuimos el vehículo de todos los que lucharon por eso”¹⁷⁵, y expresa la ampliación del tradicional reclamo salarial el reclamo de un mayor protagonismo en la toma de decisiones de la política educativa provincial. El dirigente Hugo Yasky en el discurso que ofreció en el Congreso afirmó: “(…) Acá vamos por más, acá tenemos que discutir la propuesta, el programa de lucha en todos los planos, no solamente en el salarial reivindicativo, acá tenemos que recuperarnos como sujetos (...) reconocer nuestra condición de centro principal de la construcción educativa”¹⁷⁶.

El conflicto docente en la provincia de Entre Ríos

Entre Ríos se caracteriza por ser una provincia media, tanto en materia de desarrollo económico como en relación con el nivel de vida de su gente, condiciones éstas derivadas de factores tales como su ubicación geográfica (en el noreste del país), su estructura productiva basada en la agroindustria, y sus medianas dimensiones. Sin embargo, a partir del año 2000, comenzó desenvolverse en esta provincia una profunda crisis social, económica y política, que contribuyó a desdibujar las características anteriormente mencionadas.

Con 1.020.257 habitantes, se ubica entre las siete provincias de mayor población de la Argentina. Si bien el porcentaje de la población que vive con

¹⁷⁴ Ver ANEXO: Documento Congreso FGDB.

¹⁷⁵ Ver ANEXO: entrevista a Daniel Fariña

¹⁷⁶ Ver ANEXO: Documento Congreso FGDB.

Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) no supera el 18% (según datos del Censo 2001), y el Índice de Desarrollo Humano indica que Entre Ríos se encontraba en el año 2000 en una situación “favorable” (PNUD, 2002). Sin embargo, esta situación general oculta importantes desigualdades que se dan al interior de la provincia¹⁷⁷. Por un lado, las diferencias a nivel territorial se expresan en una alta concentración rural que supera a la media nacional, junto a una geografía que incluye una importante extensión al sur de la provincia y abarca un conjunto de islas del Delta del río Paraná. Pero, por otro lado, se observa que mientras Paraná, la ciudad capital, registra un porcentaje personas con NBI inferior a los 12 puntos, en localidades tales como Federal y Feliciano dicho índice supera el 30%, y en las Islas del Ibicuy asciende al 40%.

En el año 2002, Entre Ríos aparece, después de Formosa, como la segunda provincia con mayor brecha de ingresos (relación del ingreso entre el quintil más bajo y el quintil más rico de la población), y una de las dos provincias de mayor crecimiento respecto de este indicador entre los años 1995 y 2002. Entre 2000 y 2001 el nivel de ingresos per cápita descendió casi un 23%, incrementándose la brecha en un 40% como consecuencia de la caída de los ingresos del quintil más pobre. Los indicadores de pobreza e indigencia resultan por demás elocuentes del derrumbe económico y social de la población: hacia mayo de 2002 Concordia era el aglomerado urbano con mayor porcentaje de población viviendo bajo la línea de indigencia, y el segundo con mayor proporción de pobres. Las diferencias entre Paraná, una ciudad que vive en base al empleo público, y Concordia dan cuenta del importante grado de desigualdad social que vive la provincia¹⁷⁸.

En ese momento, la entonces Secretaria General de AGMER, Beatriz D. de Montaldo, sostenía que:

“La cifra de los entrerrianos bajo la línea de pobreza es escalofriante: 644.789 personas y, entre ellas, son indigentes 298.713. Concordia, la segunda ciudad de nuestra provincia, ostenta un porcentaje vergonzante de 66,4% de pobres. Muy cerca, le sigue la ciudad capital, Paraná. En realidad, hace mucho tiempo que estos datos vienen siendo constatados por los trabajadores de la educación, cuyo trabajo diario se torna angustiante y doloroso y, a veces, pretender llenar el estómago de sus alumnos puede resultar una odisea. Y es en este escenario donde, con un alto grado de inmoralidad y cinismo, los responsables del mayor

¹⁷⁷ CIPPEC, *Las Provincias Educativas*. Op. Cit.

¹⁷⁸ CIPPEC: op. cit .

*drama de nuestra patria, todavía pretenden tener margen para las mezquindades más perversas”.*¹⁷⁹

Entre Ríos posee uno de los sistemas educativos más grandes del país. Considerando todos los niveles y tipos de educación impartidos, en el año 2000 la provincia contaba con 332.112 alumnos distribuidos en 2.131 establecimientos y 190.396 horas cátedra cubiertas por 19.553 cargos docentes. Con dicha matrícula, Entre Ríos se ubicaba entre las ocho provincias de mayor alumnado, y entre las cuatro con mayor cantidad de establecimientos educativos¹⁸⁰. Estos datos resultan centrales a la hora de describir y comprender las particularidades de la conflictividad docente en la provincia y su evolución en el marco de un contexto que varía radicalmente respecto de períodos anteriores.

Para abordar la problemática de la conflictividad docente en Entre Ríos, resulta necesario remitirse una vez más a la Carpa Blanca, en tanto manifestación ampliada de la situación educativa nacional, puesto que es luego de su desinstalación que los conflictos docentes en la provincia se reconfiguraron, pasando a constituir una expresión más del crítico entramado social, político e institucional de la actualidad argentina. Cuando en 1998, en pleno desarrollo del conflicto educativo nacional, expresado a través de la Carpa Blanca, la Ministra de Educación, Susana Decibe presentó al Parlamento el proyecto que garantizaría la asignación de los fondos necesarios para que las provincias atiendan sus respectivas necesidades educativas, pero condicionando a los gobiernos provinciales a introducir reformas en los regímenes laborales docentes, la iniciativa recibió el fuerte rechazo no sólo por parte de las organizaciones docentes, sino también por parte de los legisladores provinciales oficialistas, quienes vieron en esta medida una intromisión por parte del poder ejecutivo nacional que amenazaba los márgenes de decisión de los gobiernos provinciales.

Los conflictos se sucedieron y los docentes continuaron manifestándose contra la implementación de reformas impulsadas por las autoridades provinciales, a las que consideraban "respuestas a las propuestas del Banco Mundial"¹⁸¹. Al tiempo que,

¹⁷⁹ Montaldo, Beatriz D. (2002): "Unirnos en la construcción de un proyecto colectivo nacional", en Revista: *Presencia*. AGMER, mayo de 2002.

¹⁸⁰ CIPPEC: Op. Cit.

¹⁸¹ Ver: EDUCyT 15-5-98: <http://www.fcen.uba.ar/prensa/educyt/1998/ed39a.htm>

durante tres semanas, se desarrollaron paros en oposición a la suspensión de los concursos de titularización, el gremio docente reclamó la incorporación de concursos en otras áreas tales como la educación artística, especial y de adultos¹⁸².

Durante el año 1999, los conflictos docentes a nivel nacional estuvieron fuertemente marcados por los reclamos provenientes de los sectores universitarios que se oponían a los recortes presupuestarios implementados por el gobierno nacional afectando a todas las universidades nacionales. La provincia de Entre Ríos participó activamente de las medidas de lucha impulsadas por CONADU¹⁸³. La Alianza llegó al poder en 1999, sosteniendo un discurso basado en la lucha contra la corrupción y la necesidad de un cambio de rumbo respecto de la gestión menemista. Sin embargo, en el 2000, una vez anunciada la implementación de las drásticas medidas de ajuste del gasto fiscal, entre las que se encontraban la eliminación del presupuesto nacional de la partida de 550 millones de pesos prevista para pagar las diez cuotas restantes del incentivo salarial docente, y la poda de 360 millones en el gasto universitario¹⁸⁴, se sucedieron numerosas acciones de protesta multisectoriales, de alcance provincial y nacional, en rechazo a las políticas de ajuste, al incumplimiento del pago de salarios y a la eliminación del incentivo docente. Estos reclamos laborales por parte del sector docente fueron acompañados por una fuerte reivindicación en defensa de la escuela pública¹⁸⁵.

La difícil situación que se extendió a lo largo del país y que colapsó en diciembre del 2001 con la caída del presidente De la Rúa, se vivió con un alto grado intensidad y una fuerte expresión popular en la provincia. El atraso en el pago de los haberes, el fraccionamiento del aguinaldo y la aprobación de la Ley de Bonos contribuyeron a la configuración de un escenario en el cual el magisterio y el resto de los

¹⁸² EDUCyT: op. cit.

¹⁸³ Para ampliar información, se puede consultar: EDUCyT N°: 75:
<http://www.fcen.uba.ar/prensa/educyt/1999/ed75.htm>
y N° 76: <http://www.fcen.uba.ar/prensa/educyt/1999/ed76a.htm>

¹⁸⁴ Para ampliar información sobre este tema se consultar Observatorio Social de América Latina, Números 4 a 8, CLACSO: <http://osal.clacso.org/espanol/html/revista.html>

¹⁸⁵ Diario: *Página 12*: <http://www.pagina12.com.ar/2001/01-03/01-03-17/pag09.htm>

gremios estatales se encontraron en estado de movilización permanente¹⁸⁶. Paros, marchas, protestas, piquetes, caravanas y represión policial, aparecieron como manifestaciones características y cotidianas de la protesta social durante la gestión del gobernador Sergio Montiel. El 26 de septiembre, el gobernador dispuso la paralización de la actividad pública provincial debido a la falta de recursos y firmó un decreto que viabilizaba el pago de los salarios correspondientes al mes de agosto. Mientras tanto, un millar de trabajadores de la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE) se concentraron frente a la Legislatura intentando ingresar al recinto donde diputados trataban un proyecto que habilitaría la emisión de bonos provinciales para la cancelación de los haberes de empleados públicos¹⁸⁷.

Las medidas adoptadas por el gobierno encendieron la mecha que explotó en diciembre de 2001 con los saqueos a los supermercados y las muertes de Eloísa Paniagua, Romina Iturain y José Daniel Rodríguez. El despido, a través de la Ley 9235, de 4000 empleados públicos marcó el comienzo de una batalla entre el Gobierno y las organizaciones sindicales. Desde AGMER, la situación era percibida de la siguiente manera:

“A pesar de que el gobernador dejó en claro desde el primer día de su mandato cómo entendía el manejo del poder, con la cesantía de 4000 empleados estatales ya la caída por decreto de los códigos de descuento que sostenían nuestra acción social y que por lo tanto debilitaba nuestro accionar, durante el primer año de gestión existía en el conjunto de la sociedad y en los docentes una cierta expectativa de que “la carta a los argentinos” se plasmara en acciones que fueran atendiendo las demandas que se multiplicaban.”¹⁸⁸

Muy pronto se hizo evidente que las promesas no se cumplirían. Tuvieron lugar numerosas acciones judiciales (los Tribunales colapsaron con los amparos interpuestos) y el Centro Cívico se convirtió en una línea de fuego cruzado entre los gremios y el Poder Ejecutivo, quien respondió con una fuerte represión policial y el encarcelamiento de numerosos dirigentes gremiales. Las demandas y reivindicaciones que impulsaban las medidas de fuerza estuvieron centradas en el atraso en el pago de salarios, el congelamiento de la antigüedad, la eliminación del descuento de la cuota sindical y la

¹⁸⁶ Para ampliar esta información, se puede consultar: Revista OSAL: op. cit.

¹⁸⁷ Idem. anterior.

¹⁸⁸ AGMER (2002): “Reflexiones al cierre de nuestra gestión” en Revista *Presencia*. N° 90, Diciembre 2002

emisión de Bonos Federales que llegaron a devaluarse un 70% de su valor nominal. Los índices de pobreza e indigencia crecieron inusitada y abruptamente. Más del 50 % de la población entrerriana se ubicó por debajo de la línea de pobreza. Además del atraso en el pago de salarios, se suspendieron los aportes al Instituto Obra Social de la Provincia de Entre Ríos (IOSPER) y los hospitales públicos quedaron prácticamente sin servicios por la falta de insumos. Desde la revista “Presencia”, órgano de difusión del gremio AGMER, se describían los principales hechos de la siguiente manera:

“En el año 2001, la gravísima crisis económico social que se desencadenó en nuestro país, se acentuó en nuestra provincia con un gobierno que desoyó permanentemente a todos los sectores y que en el caso de la educación desencadenó un conflicto a partir de julio que hoy todavía nos arrastra, sin solución. La debacle financiera se agudizó con la aparición del bono Federal que hoy nos ha llevado a una situación límite. Mientras tanto se creó la escuela intermedia y la Universidad Autónoma de Entre Ríos, hijos dilectos del gobernador, pero que fueron duramente cuestionadas por los sectores involucrados. De la misma manera inconsulta y sin participación de los trabajadores de la educación, se sancionó la Ley de Educación Provincial, a la que con muchos esfuerzos se pudieron introducir algunos cambios, pero que plasmó una estructura educativa que significa más fragmentación dentro del sistema.”¹⁸⁹

La emisión definitiva de los Bonos Federales, y su uso como medio de pago de los salarios, intensificaron las protestas. Fue en el mes de septiembre de 2001, cuando el Gobierno dispuso decretar tres días de asueto administrativo y escolar, evitando así la presencia de “la guerrilla urbana”, tal como calificara Montiel, a la multitudinaria movilización que organizó la Multisectorial de Entre Ríos hasta el túnel Subfluvial, cuando era sólo un rumor el pago del 100% de los sueldos en Bonos Federales. Los gremios pidieron el juicio político al gobernador. De este modo referiría a la situación el dirigente de ATE, Carlos Monzón:

“Si tenemos que hacer un balance decimos que se perdió la oportunidad de sacarlo a Montiel por el contubernio político de Félix del Real que votó por la negativa cuando se trataba el juicio político.”¹⁹⁰

¹⁸⁹ AGMER (2002): Op. Cit.

¹⁹⁰ Ver: *El Diario de Paraná*.
<http://www.eldiariodeparana.com.ar/buscar.asp?id=mtc&cod=34177&pr>

El 27 de octubre, en el Segundo Congreso Extraordinario, la (AGMER) dispuso la retención de servicios de dos horas por turno entre el 29 de octubre y el 16 de noviembre; paros progresivos de 24 y 48 horas para los días 5 y 6 de noviembre, y de 72 horas para los días 14, 15 y 16 de noviembre; además de la instalación de una carpa con 12 ayunantes en la plaza principal de Paraná. Todas estas medidas fueron acompañadas de movilizaciones y concentraciones frente a la Casa de Gobierno.

Sin embargo, las acciones dispuestas por AGMER no eran acatadas por todos los sectores docentes de la provincia. Muchas de sus directivas fueron rechazadas por Tribuna Docente (otra organización magisterial de alcance nacional, ligada al Partido Obrero, con presencia en la provincia), que consideraba las acciones impulsadas por el gremio provincial como “distractoras” y “cada vez más alejadas de las bases magisteriales”. Por otra parte, crecía la actividad militante de docentes “autoconvocados”, quienes comenzaban a distanciarse de las medidas impulsadas por AGMER, y planteaban la necesidad de decretar un paro por tiempo indeterminado como única medida de fuerza efectiva para enfrentar la situación. La publicación *Nuestra Propuesta*, señalaba al respecto:

“El grupo de docentes autoconvocados de la ciudad de Concordia, sobre todo los 39 docentes que presentaron un recurso de amparo y continúan con el envío del telegrama obrero, en el marco del conflicto que tienen con el Consejo General de Educación de Entre Ríos (CE), volvieron a tener noticia de acciones en su contra por parte del principal organismo educativo de la provincia. Se trata de la resolución 2428 con fecha 22 de julio, en donde se declara ilegal el accionar de este grupo de docentes, autoriza a suplantar todos aquellos cargos ocupados por estos por medio de suplencias, que se deberán comunicar las insistencias y los servicios no prestados para la aplicación del descuento de haberes. El dinero para pagar esas suplencias, según declaraciones del vocal 1º del CGE, Carlos Gatto, provendría de los sueldos de los autoconvocados, lo que judicialmente podría denunciarse como malversación de fondos”¹⁹¹.

De esta forma, un grupo de docentes “autoconvocados” surgió en octubre del 2001, como resultado de la disconformidad con ciertas medidas de lucha adoptadas por la AGMER. Una vez más, éstas eran consideradas como insuficientes y poco significativas, sobre todo considerando el atraso de hasta tres meses en el pago de los salarios por parte del gobierno provincial y que, además, sería efectivizado a través de

¹⁹¹ Ver: *Nuestra Propuesta*: <http://www.nuestrapropuesta.org.ar/antiores1/597/8.htm>

bonos. Rechazando los intermitentes paros convocados por el gremio, esta nueva organización docente dispuso la “no asistencia” a las escuelas y el envío de un “telegrama obrero” en el cual se explicitaban los motivos y reivindicaciones que daban lugar a la huelga: el atraso salarial, el rechazo al pago en bonos, y la defensa de la escuela pública¹⁹². Se realizaron, además, asambleas con padres y alumnos que tuvieron por objeto “concientizar a la sociedad” denunciando la situación docente y educativa.

El año 2002 se inició con las demandas del sector irresueltas. Los maestros reclamaban, además del pago a término de los salarios (que implicaban unos 64 millones de pesos), el mejoramiento de la infraestructura escolar. En el mes de febrero, el Congreso de AGMER votó por unanimidad el no inicio de actividades para el año en curso. La reivindicación de los docentes estuvo centrada en el pago a término de los sueldos adeudados (los haberes desde el mes de diciembre); el reclamo de las partidas adeudadas por Estado Provincial al IOSPER (que sumaban 25 millones de pesos); el cumplimiento de la Ley de Emergencia que dispone la aceptación del 100% de los Bonos Federales; el pago del incentivo docente; y el pedido de juicio político al gobernador Montiel. A estos reclamos se sumaron docentes agremiados a la Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica (AMET) y al Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADoP).¹⁹³

La AGMER realizó cuatro congresos extraordinarios (los días 8 de febrero, 2 de marzo, 19 de marzo y 6 de abril) en los que se evaluó el desarrollo del conflicto docente de la provincia. La falta de respuestas oficiales a los reclamos del sector, la gravísima situación de crisis en que se encontraban todos quienes integran la comunidad educativa, el no cobro de los haberes, el corte de la obra social como consecuencia de la deuda que con el IOSPER mantenía el gobierno, y el estado de deterioro en que se encontraba la estructura edilicia escolar, marcaron un angustiante comienzo de año. Las resoluciones a las que los docentes llegaban en los diferentes congresos, evidencian cómo fue arribándose a la decisión de iniciar el ciclo lectivo el 8 de abril, luego de 40

¹⁹² Para ampliar esta información se puede consultar:
<http://www.ctaconcordia.org.ar/noticias/noticias/00000072.html>

¹⁹³ Para ampliar información sobre este tema consultar: Tribuna Docente, 14-2-02

días de huelga, en los que se mantuvieron importantes niveles de adhesión a la protesta.

En la revista *Presencia*, los docentes de AGMER publicaron:

“Sabemos que los embates a los derechos de los trabajadores son permanentes y que nuestro compromiso con la escuela pública es ineludible, por ello, seguiremos evaluando la situación y definiendo las acciones a realizar en defensa de nuestros derechos”¹⁹⁴.

La Resolución, elaborada durante el CIV Congreso Extraordinario del 6 de abril, en el que se dispuso retornar a las aulas el 8 de abril, contenía los siguientes puntos:

- 1. Inicio del ciclo lectivo 2002 el día 8 de abril, con evaluación permanente, mandatando a la Comisión Directiva Central para que, junto al Plenario de Secretarios Generales, determine las medidas que considere oportunas si el gobierno incumple con el cronograma de pago anunciado para el mes de Febrero y/o se producen descuentos de los días de paro del presente año, como así también la no efectivización de los aportes correspondientes a las obras sociales (IOSPER-OSPLAD).*
- 2. Participar activamente de la "Caravana educativa por el derecho de enseñar y aprender" resuelta por el Plenario de Secretarios Generales de CTERA ante la gravedad que atraviesa la educación pública en la Argentina. La misma se realizará entre los días 11 al 19 de abril.*
- 3- Solicitar a Comisión Directiva Central la elaboración de un documento que contenga propuestas de análisis, reflexión y trabajo que permita garantizar desde el sindicato "la transformación de la escuela en un espacio de lucha"¹⁹⁵.*

No obstante, mediado el año, los reclamos de los docentes continuaban vigentes. Para el mes de septiembre, la crítica situación provincial, devenida de la crisis política, social y económica que vivía el país, a la que se sumaba la inutilidad de los Bonos Federales, instrumento con el que los docentes percibían la casi totalidad de sus haberes mensuales, se agravó ante la decisión de las cámaras de transporte de no recibir más “federales” (denominación que reciben los bonos provinciales), originando la imposibilidad material de los docentes y alumnos de llegar a las escuelas. En respuesta a esta medida, la AGMER instruyó a los docentes que trabajasen en escuelas alejadas de sus domicilios a presentarse en el establecimiento educativo más próximo para cumplir con el horario laboral, presentando un recurso de amparo preventivo ante la justicia local. El gremio docente, continuando con las medidas de protesta, dispuso paros

¹⁹⁴ AGMER (2002): “Evolución del conflicto en Entre Ríos”, en Revista: *Presencia*, mayo de 2002

¹⁹⁵ AGMER (2002), op. cit.

docentes rotativos, además de jornadas de lucha y esclarecimiento con la participación de la comunidad. En ese sentido, un comunicado de prensa de AGMER expresa lo siguiente:

“Ante la caótica situación devenida de la crisis política, social y económica nacional y, particularmente provincial, a la que se suma la inutilidad del Bono Federal, instrumento con el que los docentes percibimos casi la totalidad de nuestros haberes mensuales y se agrava ante la decisión de las cámaras de transporte de no recibir federales a partir del lunes 11 de noviembre, lo que originará la imposibilidad material de docentes y alumnos de llegar a las escuelas, se ha resuelto:

- Instruir a los compañeros docentes que trabajan en escuelas alejadas de sus domicilios a presentarse en el establecimiento educativo más próximo a cumplir con el horario laboral, presentando un recurso de amparo preventivo ante la justicia local

- Realizar jornadas de lucha y esclarecimiento los días lunes, martes y miércoles próximos, realizando asambleas, talleres, actividades extracurriculares, instancias de difusión de la actual problemática, etc., con padres, docentes, alumnos y comunidad.

- Convocar a concentrarnos en la Plaza 25 de Mayo, a la hora 11 del martes 12 de noviembre, en el marco del Paro de dos horas por turno resueltas en nuestro último congreso.

- El miércoles 13 de noviembre, llevar adelante asambleas de dos horas por turno, en cada establecimiento, en el marco del Decreto 1318.

En cuanto a la evaluación de la continuidad de la lucha:

- Realizar Asamblea de docentes y delegados el lunes 11, a la hora 18, en el salón de actos de la Escuela Normal, a los efectos de elaborar mandato para llevar al Plenario de Secretarios Generales a realizarse el día martes, en Paraná.

- El día miércoles 13, a la hora 18, en el mismo lugar, a los efectos de evaluar lo resuelto por dicho Plenario”¹⁹⁶.

Frente a la gravedad de la situación, el gobierno nacional se dispuso a intervenir comprometiéndose a aportar 17 millones de pesos para la cancelación de los salarios adeudados y a canjear los bonos a proveedores que adhieran al programa de provisión de artículos de primera necesidad, aceptados a valor nominal. Las marchas y contramarchas informativas que se sucedieron para explicar el concepto en el cual se entregarían los 17 millones abrió la polémica en el seno de la Multisectorial que se oponía a seguir endeudando a la provincia e incrementar las acreencias entrerrianas con

¹⁹⁶ Para ampliar esta información consultar:
<http://www.ctaconcordia.org.ar/noticias/noticias/00000055.html>

el gobierno nacional. Este último planteaba que la asistencia financiera, proveniente del Tesoro Nacional, entraría en condición de préstamo.

En diciembre, el director de Programación Presupuestaria y Contable del Consejo General de Educación (CGE), Guillermo Calabrese, confirmó la decisión del gobierno provincial de continuar con la instrumentación de los descuentos sobre los haberes docentes, como consecuencia de la aplicación del decreto 3394, que establecía que los adicionales de los agentes de la provincia "estarán condicionados a la puntualidad y asistencia diaria a los lugares de trabajo de cada uno de ellos". Al finalizar el año, el conflicto educativo se manifestó en una prolongada huelga que restó un 25% de días al calendario oficial de clases (54 jornadas de paro), dejando inconcluso el ciclo lectivo del 2002.

El 2003 comenzó con movilizaciones y protestas frente a la Casa de Gobierno provincial en reclamo de los salarios adeudados (el primer semestre del sueldo anual complementario, el salario doble y la ayuda escolar que debieron cancelarse a principios de 2002). Las palabras de Adela Ramírez, congresal provincial de AGMER, dan cuenta del estado de situación desde el punto de vista del sector docente:

*"No hay ningún tipo de información. Y como siempre los docentes somos los últimos en cobrar, incluso después de los jubilados. Pero este martes finaliza el cronograma de pago de octubre para los jubilados, pero de nuestro sector no se ha dicho nada, así que todavía estamos esperando"*¹⁹⁷

Por su parte, la Secretaria General de AGMER, Marta Madoz, sostenía desde las páginas de la revista *Presencia* que:

"Sin el pago de ayuda escolar, aguinaldo y salario doble; sin aportes a las obras sociales y con la aplicación de descuentos que desconocen todos los derechos adquiridos al salario de los trabajadores, los docentes nos hemos convertido en los nuevos indigentes en Entre Ríos. Y decimos esto, porque con un salario de bolsillo de 270 pesos, que se paga en bonos y con atrasos de hasta tres meses, estamos lejos de alcanzar los 314 pesos en los que se calcula la canasta básica alimentaria".¹⁹⁸

¹⁹⁷ Ver: *El Diario de Paraná*: <http://www.eldiariodeparana.com.ar/buscar.asp?id=mtc&cod=12591&pr>

¹⁹⁸ Madoz, Marta (2003): "Maestros entrerrianos, los nuevos indigentes", en: *Revista Presencia*, N° 90, abril 2003

AGMER convocó para el día 14 de febrero el CXII Congreso Extraordinario de la entidad, con el objeto elaborar un informe de gestión y un análisis de la situación nacional y provincial, y diseñar un futuro plan de acción. Por otra parte, mediante un comunicado de prensa, el gremio instó a los docentes a mantenerse en estado de alerta y movilización permanente ante la ausencia de respuestas concretas por parte de las autoridades gubernamentales frente los reclamos del sector.

“A poco de comenzar el ciclo lectivo 2003, continuamos sin cronograma de pago y con una deuda salarial de dos meses, el aguinaldo del 1° y 2° semestre de 2002, la ayuda escolar y el salario doble, a lo que se sumaron los brutales descuentos por la aplicación del decreto 3394 que podó el 40 % de los haberes de octubre y noviembre. (...)

“... en este marco, el escenario que se abre de cara al nuevo período escolar es de incertidumbre y preocupación por los destinos de la escuela pública, y de un profundo dolor por la situación de pobreza por la que atravesamos los trabajadores de la educación. (...)

Como contrapartida, el Gobierno provincial continúa con el silencio y la falta de una propuesta que dé solución a los justos reclamos, que supere el conflicto y garantice el normal desarrollo de la educación pública en la provincia. Al contrario, la única respuesta oficial es reafirmar la política de ajuste con la prórroga de los decretos que incrementaron el aporte jubilatorio de los activos y congelaron la antigüedad, entendiendo que el déficit fiscal por el despilfarro de esta gestión de Gobierno lo tenemos que seguir subsidiando los trabajadores con salarios de hambre. (...)

En este contexto, las asambleas de base, el Plenario de Secretarios Generales previsto para el 11 de febrero y el Congreso Extraordinario del día 14 resolverán el plan de lucha que, ante la sordera y la soberbia gubernamental, dé una respuesta contundente ante tanta indignidad”.¹⁹⁹

Además, unos 7000 docentes presentaron recursos de amparo ante la justicia en demanda del pago sus salarios. A pesar de estas acciones, el gobierno no canceló sus deudas, por lo que se generaron nuevas situaciones conflictivas. Por otra parte, la supuesta llegada de los 17 millones como adelanto de la coparticipación, decreto de necesidad y urgencia que debía firmar el entonces presidente Duhalde, continuaba en suspenso²⁰⁰. El Congreso Magisterial resolvió convocar a un paro por tiempo indeterminado y no asistir a los establecimientos educativos. A los reclamos que se venían sosteniendo, se sumó el rechazo a los descuentos por la aplicación del decreto

¹⁹⁹ Ver: *El Diario de Paraná*:
<http://www.eldiariodeparana.com.ar/buscar.asp?id=mtc&cod=12591&pr>

²⁰⁰ Ver: *El Diario de Paraná*: <http://www.eldiariodeparana.com.ar/buscar.asp?id=mtc&cod=10305&pr>

3394 que podó el 40% de los haberes de octubre y noviembre. Los docentes privados agremiados en SADO P, adhirieron en esta oportunidad a la medida y las clases no comenzaron el 10 de marzo como estaba previsto. El gobierno pospuso entonces el inicio del ciclo lectivo para el día 24 del mismo mes.

Acrecentando las dificultades al ya enrarecido escenario educativo provincial, 48 horas antes del supuesto inicio del ciclo lectivo 2003, el CGE resolvió la implementación, aunque en forma parcial, del nivel Polimodal en las escuelas de enseñanza media. La titular de AGMER, Marta Madoz, consideró que la implementación en forma parcial del Polimodal "...es una nueva anarquía que se introduce en el sistema educativo. Dividen las escuelas entre aquellas que tienen fondos, docentes e infraestructura de las que no los tienen".

Por su parte, la Iglesia Católica solicitó formalmente al CGE que postergara la implementación de dicho ciclo para garantizar que no ocurran nuevos conflictos en las escuelas. Según el esquema planteado por el CGE, el lunes 24 de febrero los directivos deberían volver a las escuelas y un día después deberían asistir los maestros para dar así inicio a las actividades previas de recuperación y finalización del ciclo escolar 2002. La vuelta de los alumnos a clase estaba prevista para el 10 de marzo. Sin embargo, AGMER había ya resuelto no asistir a los establecimientos educativos, medida que mantendría hasta el 6 marzo, momento en el cual una nueva convocatoria gremial decidiría la posibilidad del inicio de clases.

El cronograma de pago de los salarios docentes correspondientes al mes de diciembre implicó una especie de impasse en el conflicto, pero de modo alguno puso fin a los reclamos docentes. Una nota aparecida en *El Diario* de Paraná, refleja la situación del siguiente modo:

"Nosotros reclamamos que se nos pague todo lo adeudado para empezar las clases, y eso implica las asignaciones familiares, el aguinaldo y los amparos", recordó ayer Patricia Rodríguez, secretaria de Prensa de AGMER. Aunque si bien el gremio dispuso no comenzar con las tareas curriculares previas, hay muchas chances de que también resuelva no iniciar el ciclo escolar 2003, el próximo 10 de marzo. En ese esquema, ayer la Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica (AMET) dispuso convocar a un paro por tiempo indeterminado a partir del lunes 24(...). En tanto, la seccional Entre Ríos de la Unión Docentes Argentinos (UDA) resolvió el no inicio de actividades por 30 días "sin culminación del ciclo escolar 2002", de acuerdo a lo que indicó ayer la titular de esa entidad sindical, Mirta Raya. Por su parte, la junta provincial del SADO P dispuso iniciar un paro

hasta el día 6 de marzo. A la vez, invitó a los docentes privados a “encarar medidas de concientización para la comunidad.”²⁰¹

Por su parte, en el Congreso Provincial continuaba con la discusión respecto de los fondos que enviaría el gobierno. Dos noticias publicadas por el *Diario de Paraná* dan cuenta de la situación.

“La semana pasada se publicaron los dos decretos del Gobierno Nacional que autorizaron a la Secretaría de Hacienda a realizar adelantos de coparticipación a la Provincia por un total de 25 millones que serán descontados a lo largo de este año. Una de las normas concede 8 millones a Entre Ríos y la otra, 17. Esta última se refiere a aquellos recordados fondos que gestionaron las organizaciones reunidas en la Multisectorial y los legisladores provinciales ante el mismo presidente Eduardo Duhalde. De regreso, senadores y diputados aprobaron la ley 9472 que dispuso estrictamente el destino que tendrían esos fondos y las condiciones en que se recibirán. Por ahora, solo llegaron dos cuotas de 5 y 3 millones respectivamente y el resto se espera con ansiedad. Desde el Ministerio de Hacienda se informó que ese dinero se está utilizando exclusivamente para el pago de los salarios y el cumplimiento con el cronograma.”²⁰²

Hacia fines de marzo se votó finalmente el presupuesto en el recinto del Congreso Provincial. En esa oportunidad el debate en el seno del gobierno alcanzó un alto grado de intensidad²⁰³. Mientras que desde Nación se destacaba como un rasgo de

²⁰¹ Los docentes técnicos reclaman “la inmediata normalización en el pago de haberes del mes de diciembre de 2002 y enero de 2003”, la restitución de los montos descontados por aplicación del Decreto 3.394, y que se garanticen las partidas presupuestarias necesarias para el funcionamiento de las escuelas. También, desde AMET piden el pago del salario doble y la ayuda escolar, adeudados desde principios de 2002, la cancelación del sueldo anual complementario y la regularización de los aportes a las obras sociales OSPLAD y el IOSPER”. Las medidas de concientización consistían en: “asambleas y clases públicas, radios abiertas, marchas y toda otra actividad que dentro de la paz y el orden lleven a poner en conocimiento a la población de la crisis que atraviesa no sólo el trabajador docente privado, sino también el sistema educativo y los estudiantes que se ven perjudicados por la insensibilidad y la injusticia a las que estamos siendo sometidos.” Ver: *El diario de Paraná*: <http://www.eldiariodeparana.com.ar/buscar.asp?id=mtc&cod=13643&pr>

²⁰² Ver: *El diario de Paraná*: <http://www.eldiariodeparana.com.ar/buscar.asp?id=mtc&cod=13746&pr>

²⁰³ “Este es el presupuesto de Montiel y Busti”, fue la acusación con la que el diputado justicialista Luis Márquez se retiró ofuscado del recinto ayer, después de que su bloque junto al oficialismo —más los disidentes— aprobara en general el proyecto de ley de presupuesto 2003. Si bien la sesión especial para tratar el proyecto de ley de presupuesto en la Cámara de Diputados estaba convocada para las 8 de la mañana, recién cinco minutos antes de las 11 se inició la sesión, con el diputado Raúl Taleb (PJ) a cargo de la presidencia. Después de varios homenajes, el diputado radical disidente Julio Rodríguez Signes se tomó más de 45 minutos para contestar el informe recibido el 24 de marzo desde la Fiscalía de Investigaciones Administrativas. Después de una intervención de viva voz de un grupo de jubilados, quienes entregaron un documento con sus reclamos a los legisladores, el presidente de la Comisión de Presupuesto y Hacienda, el aliancista Oscar Cardoso, dio lectura al dictamen de mayoría del proyecto de ley de presupuesto enviado por el Ejecutivo el 19 de febrero, al que la comisión le hizo “algunos ajustes”. Cardoso destacó que “por primera vez se ha instalado en ámbitos no habituales” la discusión de la ley de leyes, y a la vez remarcó la importancia de la presencia de los legisladores en el recinto. El legislador justificó la necesidad de aprobar el presupuesto y el convenio con la Nación “porque a partir de esto, se puede reclamar la deuda cercana a los

superación de la crisis el aumento en la recaudación fiscal, la Secretaría de Hacienda de la provincia hizo público un informe con el cual demostraba la disminución de los fondos de coparticipación recibidos afectando el pago de haberes de trabajadores estatales, entre ellos los docentes²⁰⁴. Entretanto, el conflicto docente continuaba. Distintos sectores gubernamentales presentaron recursos de amparo instando a los docentes a retomar sus actividades y obligando a maestros de distintos departamentos a volver a las aulas por la vía judicial. Los gremios docentes denunciaron estas acciones considerándolas ilegales en tanto que atentaban contra el derecho de huelga. Durante todo el período tuvieron lugar distintas movilizaciones al Congreso, a la Casa de Gobierno y al CGE. También se realizaron festivales solidarios y escarches. Alternativamente, las clases se reanudaban debido a las presentaciones judiciales por parte del gobierno o grupos de padres y los docentes volvían al paro²⁰⁵.

El día 26 de mayo, el Presidente Kirchner, el Ministro de Educación Daniel Filmus, el Gobernador Montiel y la titular de CTERA, Marta Maffei, firmaron un acta de acuerdo, poniendo fin al extenso paro docente. El acuerdo garantizaba la llegada de los fondos provenientes de un crédito otorgado por el Banco Mundial para afrontar la deuda que el estado entrerriano mantenía con los maestros, estimada en 96 millones de pesos²⁰⁶. Como contrapartida, AGMER, que nuclea a más de 20 mil maestros, y AMET

500 millones que la Nación tiene con Entre Ríos”, y aseguró que “los 75.800.000 pesos de déficit del ejercicio 2003 y el rescate de bonos federales lo cubrirá la Nación, una vez firmado el convenio”. Con respecto a otro punto conflictivo del proyecto, Cardoso aclaró que “aprobamos la partida propuesta por el Ejecutivo, pero pusimos la condición de la presentación de un proyecto sustentable previa a su capitalización”. Fuente: *El diario de Paraná*, 1° de abril de 2003

²⁰⁴ “Si bien la Administración Federal de Ingresos Públicos (AFIP) ha informado del aumento de la recaudación impositiva de marzo pasado en un 56,8 % frente a igual mes del año pasado, el Gobierno indicó que “tal incremento está dado básicamente por las retenciones a las exportaciones, que no se coparticipan a las provincial (...)” “Ya a fines de febrero la provincia había recibido unos 16 millones menos de coparticipación nacional de impuestos en relación con el mes de enero, teniendo en cuenta que durante el segundo mes de este año los fondos de coparticipación alcanzaron 49,3 millones mientras que en enero ascendieron a 65,6 millones”, se señala antes de subrayar que “asimismo, y a casi 10 días de iniciado el mes de abril han ingresado poco menos de 4 millones a las arcas provinciales”. (...) “...la dinámica de pago de haberes a activos y pasivos, así como los canjes que realiza la Caja de Conversión, están directamente relacionados con el flujo de ingresos de coparticipación de impuestos nacionales y de recaudación provincial”. Se añade allí nomás que “los recursos propios son insuficientes a los fines de fijar cronogramas para poner al día los haberes adeudados.” Fuente: *El Diario de Paraná*. Op. Cit.

Para ampliar información consultar:

http://www.ctera.org.ar/educacion/politicas_educativas/postura_de_agmer_ante_fallo.htm

²⁰⁵ Para ampliar la información, consultar: *El Diario de Paraná* en las ediciones de abril a mayo.

²⁰⁶ Para ampliar la información consultar: <http://www.rionegro.com.ar/arch200305/p28g01.html>

se comprometieron a dejar sin efecto las medidas de fuerza instrumentadas retomando las clases con normalidad a partir del 28 de mayo y a recuperar íntegramente los contenidos de las clases no dictadas. Este desenlace fue analizado por el gremio como un hecho de trascendencia histórica dado que en ese contexto, el gobierno provincial no tuvo margen más que para firmar un compromiso que, sin dudas, arrastraría una lucha que los docentes deberían enfrentar en el futuro inmediato para garantizar su cumplimiento²⁰⁷. En una editorial publicada en la Revista *Presencia*, el gremio planteaba la importancia del acuerdo firmado, presentando también los desafíos que los docentes deberían afrontar.

“Terminamos una etapa del conflicto educativo con el que pusimos al descubierto la emergencia por la que atraviesa la escuela pública entrerriana. En este sentido, con nuestra lucha abrimos mejores condiciones para seguir discutiendo, no sólo con un gobierno que se va, sino con el que viene, un proyecto de educación popular en la provincia, que se tiene que dar con el mayor de los consensos de los actores involucrados y como parte de una política de Estado.

La lucha que con tanta dignidad impulsamos este año y que tuvo en la firma del Acta Acuerdo del 27 de mayo una victoria contundente implica un fortalecimiento de la herramienta sindical para avanzar en reivindicaciones históricas de la docencia. La recomposición salarial. la incorporación de los montos en negro al básico, el mejoramiento de las condiciones laborales y la lucha por la escuela pública popular que queremos es el desafío que nos toca en esta etapa.

*Sabemos que el rol de la escuela pública no se agota en el de alfabetizar, cuando vemos a diario que nuestros alumnos vienen sin alimentarse, mal vestidos, conculcados en sus derechos sociales. Por eso, estamos convencidos de que no habrá escuela popular si no somos capaces de construir junto a la comunidad otro proyecto de país y de provincia”.*²⁰⁸

En el mes de agosto, la firma del Decreto 3450 por parte del Poder Ejecutivo Provincial, generó nuevamente el rechazo por parte de los sindicatos docentes y la oposición, quienes vieron la medida como una clara desvinculación del Estado en materia de gestión educativa. El punto más discutido por los opositores al decreto era la creación de la figura de los "consejos escolares", figura que se veía emparentada con el modelo de las "escuelas charter" impuestas en San Luis. En noviembre, antes de finalizar

²⁰⁷ Para ampliar la información, consultar: “La dignidad de nuestra lucha le ganó a la soberbia”. En Revista: *Presencia*, AGMER, Julio de 2003

²⁰⁸ AGMER (2003): “Ahora, el desafío es construirla escuela pública popular”. En Revista: *Presencia*, Julio de 2003

el año escolar, los maestros acordaron un plan de lucha que fue finalmente aprobado en el congreso de AGMER. Se establecieron dos horas de asamblea por turno en las escuelas con retención de servicios, y el cese de actividades para los meses de noviembre y diciembre. Los docentes reclamaron al Gobierno la reestructuración del calendario escolar²⁰⁹. Marta Madoz, titular de AGMER, justificó lo resuelto por el Congreso en función de lo que había acordado el gremio el 30 de agosto, oportunidad en la que se había tomado la decisión de ir “in crescendo” en la fuerza y potencialidad de las acciones gremiales de modo tal de “llegar a un posicionamiento con una agenda de temas que dé cuenta de nuestros reclamos al actual Gobierno, y también que fije las prioridades a la próxima gestión”. La dirigente manifestó su opinión acerca de que las medidas de fuerza resueltas.

*“...son expresión del gran malestar, de la bronca que hay en la gente, y significan recuperar nuestras banderas de lucha. Son jornadas de lucha que vamos a tener, para despedir a este Gobierno y para exigir al próximo algunas medidas urgentes, como la convocatoria a paritarias, concursos, un presupuesto educativo acorde y la universalidad del trabajo y el salario digno”.*²¹⁰

Madoz afirmó además, que la decisión de volver a los paros no implicaba el incumplimiento del acta firmada en mayo con la Nación y la Provincia.

“Estamos planteando este posicionamiento porque sostenemos que la escuela está agotada en su infraestructura y sus recursos. Y además hay un agotamiento mental de los maestros después de un año muy difícil, y por eso es que estamos pidiendo que el ciclo lectivo finalice el 5 de diciembre”.

El caso del conflicto educativo en la Provincia de Entre Ríos da cuenta de las consecuencias derivadas de las políticas educativas puestas en marcha en la década del '90, por medio de las cuales el Estado transfirió a las provincias la responsabilidad del financiamiento y gestión administrativa de las instituciones escolares. Tal como fue configurándose el conflicto, y en virtud de las posturas adoptadas por los actores protagonistas, el actual estado de la situación educativa en la provincia no promete

²⁰⁹ Para ampliar la información consultar: *El Diario de Paraná*:
<http://www.eldiariodeparana.com.ar/buscar.asp?id=mtc&cod=32250&pr>

²¹⁰ *El Diario de Paraná*. Ibidem.

cambios significativos más allá de los acuerdos alcanzados y de las medidas anunciadas por parte del gobierno.

El conflicto docente en la Provincia del Neuquén

La Provincia del Neuquén está situada al sudoeste del territorio argentino, en la región de la Patagonia, lindando con Chile. Es una jurisdicción joven en cuanto su jerarquía provincial y fuertemente gestionada desde las instancias estatales de gobierno, que desde mediados de siglo pasado llevaron adelante una política de integración de importantes contingentes de inmigrantes. En este contexto es que se advirtió un importante crecimiento demográfico: la población neuquina pasó de 109.890 habitantes en 1960 (154.570 habitantes en 1970; 243.850 en 1980 y 388.833 en 1991) a 471.825 en el 2001. Frente a la tasa media anual de crecimiento para el conjunto del país, entre 1980 y 1991, de 14,7%, la provincia de Neuquén registró un 45,2%. Esto ha tenido claras consecuencias en la planificación del sistema educativo provincial, que vivió una constante expansión matricular²¹¹.

El partido político que gobierna desde 1958 la provincia es el Movimiento Popular Neuquino (MPN). A pesar de su continuidad, las pujas internas del partido provincial se han ido agudizado durante el último período, razón por la cual su poder se ha visto progresivamente desvanecido. En las elecciones de 1999, por primera vez, el MPN no obtuvo la mayoría en la Legislatura Provincial y las intendencias de las principales ciudades de Neuquén pasaron a ser gobernadas por la oposición representada por la Alianza²¹².

Los ciclos recesivos de la economía argentina, la baja en los precios de la energía y el aumento de la conflictividad social a nivel nacional se proyectaron en una crisis cuyas manifestaciones públicas fueron los problemas presupuestarios, el déficit fiscal y el endeudamiento progresivo. Dicho proceso de endeudamiento responde, en la

²¹¹ Para ampliar información se puede consultar: CIPPEC: *Las provincias educativas*. Op. Cit.

²¹² Coalición política UCR-FREPASO.

Provincia de Neuquén, tanto a razones económicas como políticas y está directamente vinculado al sector del empleo estatal y su crecimiento²¹³.

En 1992, primer año de gobierno de Jorge Sobisch, se produjo un déficit presupuestario cercano a los 50 millones de pesos que se tradujo, para el sector docente, en una baja salarial del 20% en el suplemento mensual por zona desfavorable. Este polémico decreto, el N° 214/95, firmado por el gobernador Felipe Sapag, implicó al gobierno un ahorro de \$54 millones en gastos de personal y una disminución del 11% respecto al período anterior. Pese a que esta medida se prorrogó durante todo el período de dicha gestión gubernamental, la masa salarial se incrementó, llegando en 1998 a superar la de 1995.

El carácter deficitario del Estado neuquino en la última década no ha sido ajeno a sus prácticas políticas. El MPN surgió en el marco de la proscripción del peronismo, y con el compromiso de ser disuelto en cuanto dicha proscripción fuese derogada. Sin embargo, una vez instalado en el poder, olvidó su propuesta de autodisolución y se consolidó como fuerza hegemónica en Neuquén. Su objetivo inmediato, en consonancia con los del peronismo histórico, estuvo centrado en una propuesta redistributiva y en la conformación de un sector empresarial dependiente de contratos del Estado. Los fondos provinciales provenían de las regalías energéticas, de los efectos económicos de la construcción de las represas, y de la presencia de Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF), Gas del Estado y otras grandes corporaciones nacionales. Con escasa población relativa, aparecían garantizadas las condiciones para la generación de una política clientelista. Si bien las sucesivas crisis restringieron el margen de maniobra del MPN, la lógica del sistema político provincial se mantuvo.

Los sindicatos de empleados públicos en Neuquén se destacan por su alto grado de combatividad, convocatoria y participación; por estar basados en una estructura de tipo clientelista; y por ser de los mejores pagos del país contando con regímenes laborales de vacaciones, licencias, y otros derechos laborales²¹⁴. Es tal vez por

²¹³ Para ampliar esta información, se puede consultar: Bilder E y Díaz N, *Las economías regionales de la Patagonia Argentina: el caso Neuquén*. En: Revista de la Escuela de Economía y Negocios. año II N° 4, 4-00:
<http://www.unsam.edu.ar/unsam/Ediciones/articulos4/bilder.pdf>.

²¹⁴ Bilder, E y Díaz, N, op. cit.

estas características que la provincia registra un pasado reciente de gran conflictividad social, con altos grados de violencia. Situaciones tales como las de Cutral Có y Plaza Huincul, numerosos cortes de rutas, enfrentamientos entre las fuerzas policiales y empleados públicos, resultan evidencias de los sucesivos estallidos sociales que tuvieron lugar en la provincia²¹⁵. Ya en el año 1996, comenzaron a tener lugar en Neuquén los primeros piquetes de los “fogoneros” de Yacimientos Carboníferos Fiscales, que, apoyados por estudiantes, docentes, ciudadanos y coprovincianos, luchaban contra la privatización de la empresa²¹⁶. De este modo, Neuquén se constituyó en una de las provincias pioneras en la implementación de este tipo de acciones como formas de protesta²¹⁷.

La visión del gremio docente acerca de esta situación, aparece reflejada en las siguientes palabras de Arturo Nahuel (dirigente de ATEN):

“...nosotros en Neuquén hemos respetado siempre y decimos que todas las luchas son válidas, que todas las metodologías de lucha son válidas y en Neuquén por ahí tenemos otra dinámica... como sindicato inclusive, dinámica que no queremos decir que sea propia del sector docente; es dinámica propia de la sociedad neuquina, pero dinámica que es la reacción ante tanto agravio y ante tanta prepotencia del gobierno provincial de Neuquén. Esto también hay que sincerar que cuando a uno lo están continuamente provocando, es que la reacción, también va a ser continua, y Neuquén tiene esta característica de reaccionar continuamente ante cada provocación. Nosotros tenemos una historia larga de provocaciones en la provincia y las metodologías que los compañeros siempre votan en las asambleas, se han vinculado siempre más a las medidas de fuerza directa como los paros y te vuelvo a repetir... como también los cortes de ruta, de puentes... que si bien ha sido el nacimiento en la provincia de Neuquén, hoy se ha prácticamente nacionalizado, hoy ya no decimos que nos pertenezca, hoy pertenece al pueblo argentino prácticamente”²¹⁸

²¹⁵ Bilder, E y Díaz, N: Op. Cit.

²¹⁶ Bilder, E y Díaz, N: Op. Cit.

²¹⁷ Tal vez explica esta situación, el análisis de los indicadores sociales y económicos provinciales: se observa que Neuquén se halla en la misma situación de la media del país en lo referido al índice de desarrollo humano, pero mejora su posición respecto al índice ampliado, que incorpora datos educativos y sociales más ligados a la actualidad. A su vez, el ingreso per cápita supera a la media nacional, mientras que la tasa de desempleo para el año 2002 alanza niveles similares al resto del país (18%). Por otra parte, la brecha entre los que más y menos ganan en la provincia era en el año 2002 superior a la media nacional y había crecido en el período 1995-2002 más de un 70%. Para ampliar esta información, se puede consultar en: CIPPEC: Op. Cit.

²¹⁸ Ver Anexo: entrevista a Arturo Nahuel

“L.: estaría bueno resaltar el carácter clientelístico del Gobierno de Sobisch, del MPN; hay estudios muy profundos sobre lo que significa el clientelismo político en Argentina y nosotros somos uno de ellos... Juarismo, Bloquismo y Mpnismo, y contra eso también estamos luchando, no solos sino tratando de ir articulando la lucha con otros sectores. Algo difícilísimo de golpear y para nosotros un objetivo, porque, esto que decía antes Arturo, un presupuesto altísimo y una población que tiene un 50% bajo la línea de pobreza. Pueblos donde el 70% está subsidiado con planes y sobre el padrón electoral ya están ganados por una cuestión clientelística, una realidad que hay que analizar a la luz de la historia...”²¹⁹

Seguendo los datos del último censo de 2001, se observa que la tasa de analfabetismo se redujo de un 6 a un 4 % entre 1991 y 2001, al mismo tiempo que el porcentaje de población con primaria y secundaria completa aumentó al ritmo del resto de la región patagónica y en cifras similares a la media nacional. Un 30 % del total de la población tiene la secundaria completa, cifra algo menor al promedio nacional del 33,2% para el año 2001. El sistema educativo neuquino cuenta con 590 establecimientos educativos en su sector público y 70 en el privado, que albergan 145.362 y 12.901 alumnos respectivamente. De este modo, se observa que el peso del sector privado es comparativamente pequeño, representando poco más del 10% en el conjunto de la oferta educativa neuquina. Por otra parte, la oferta educativa para población aborigen incluye a 3039 alumnos²²⁰.

El gremio docente provincial, ATEN, durante el período que abarcó la instalación y desarrollo de la Carpa Blanca, estuvo casi permanentemente en conflicto con el gobierno provincial contraponiéndose a las decisiones y políticas implementadas desde estas instancias. Arturo Nahuel nos describía la situación previa a la instalación de la Carpa, momento en que se estaba viviendo en la provincia un conflicto por la quita del 20% por zona desfavorable y por la pérdida de cargos docentes en varias áreas, de la siguiente manera:

“En aquel momento nosotros luchábamos por la devolución del trabajo docente que se había perdido en varios sectores como los compañeros de educación física, los cargos estético- expresivos, habíamos perdido cargos en compañeros de la administración y esa lucha, si bien no logramos en ese momento una recomposición salarial ni tampoco logramos la devolución del 20% de zona que era otro de los conflictos que más aquejaban en la provincia de Neuquén

²¹⁹ Ver Anexo: entrevista a Arturo Nahuel

²²⁰ CIPPEC, op. cit

porque el gobierno de Felipe Sapag nos había quitado en el año '95 el 20% de zona, sobre un 40 que estábamos cobrando, o sea el 50% de lo que estábamos cobrando; esa lucha se dio en Neuquén paralelamente a la Carpa Blanca”²²¹.

Para entender la conflictividad docente provincial durante el período abarcado por el estudio, se puede tomar como eje la lucha contra la implementación de la Ley Federal de Educación, que tuvo lugar en la provincia desde principios de la década del '90 y que derivó en otros enfrentamientos con el gobierno por la insistencia de éste en implementar fragmentadamente los principios de dicha ley. Nahuel lo resumía de la siguiente manera:

“En Neuquén yo te diría que empezamos a trabajar antes... te diría que en el '92 y '93 antes de la promulgación. Cuando acá empezaban a llegar los documentos preliminares que se llamaban, 'del Banco Mundial', y que venían de la mano de la Fundación Mediterránea que en ese momento era conducida por López Murphy y también Domingo Cavallo forma parte de esta organización; ellos eran los voceros del Banco Mundial cuando nos bajaban los lineamientos curriculares que se debían atender en la nueva estructura de la Ley, y lo que es más grave aún, es que este pedido de una ley federal, era un pedido de los trabajadores de la educación... nosotros, yendo más atrás, en el año '88 en el marco de la CTERA hicimos la Gran Marcha Blanca donde solicitábamos una ley que pudiera encuadrar, unificar, encausar, mediante una norma jurídica, la educación, o el sistema educativo de nuestro país. Esto por supuesto, con la etapa del neoliberalismo encabezada por Menem, esta necesidad es tomada desde este gobierno y nos devuelve este engendro de respuesta educativa que fue la Ley Federal”...²²²

Una de las acciones de gobierno que fue entendida no solo por los docentes de ATEN sino también por los mismos estudiantes como un avance hacia la Ley Federal de Educación, fue el intento de implementar la acreditación de los Institutos de Formación Docente (IFD) a nivel nacional, acción que derivó en un conflicto de largo alcance y con capítulos que tuvieron lugar en diferentes momentos de la década del '90. En mayo de 1998 surgió un movimiento de estudiantes de Institutos de Formación Docente y secundarios, que fue ampliándose y adquiriendo un fuerte potencial de lucha pasando a ocupar el espacio más importante en el escenario de la oposición a la implementación de la Ley Federal de Educación. Este movimiento estudiantil quien fue

²²¹ Ver Anexo: entrevista a Arturo Nahuel

²²² Ver Anexo: entrevista a Arturo Nahuel

arrastrando a los docentes agremiados a ATEN a implementar acciones de lucha y confrontación que se materializaron en un paro de 48 horas²²³.

Los IFD de toda la provincia fueron ocupados por los estudiantes en rechazo al proyecto de reordenamiento de los mismos aprobado por el Consejo Provincial de Educación (CPE). La resolución 597/98 (resolución dictada para la acreditación a nivel nacional de los IFD), era vista por los estudiantes futuros docentes como el tránsito progresivo hacia la implementación de la Ley Federal de Educación en la provincia, en tanto que implicaba una serie de reformas en los planes curriculares de estudio destinados a "generar maestros" para ocupar los cargos en la nueva estructura educativa. Esta reestructuración de los IFD impondría el "reciclaje" de los docentes como condición "sine qua non" para el ejercicio de la docencia²²⁴.

Más de 3000 estudiantes secundarios y universitarios, a los que se sumaron los docentes, realizaron, una marcha de antorchas recorriendo las calles de la capital neuquina para exigir la derogación de la Ley Federal y la resolución 597 del CPE. Muchos de ellos habían participado de los congresos organizados por la Coordinadora de Estudiantes Secundarios (CES) y eran activos protagonistas del proceso de recomposición del movimiento estudiantil que se venía gestando desde hacía ya unos 3 años. La toma de los distintos establecimientos educativos comenzaron a sucederse progresivamente. Los alumnos del IFD de la localidad de Centenario y de la ciudad de Neuquén fueron los primeros en ocupar las instalaciones, rechazando las reformas que reemplazaban la antigua formación de maestros de enseñanza primaria por una formación destinada a generar docentes para los distintos ciclos de la EGB, condicionando además la validez de los actuales títulos a cursos de reválida ofertados por el sistema de capacitación centralizado en la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC).

Representantes del gobierno de Felipe Sapag se reunieron con el rector de la Universidad Nacional del Comahue (UNC), Jorge Rabassa, para ratificar que los títulos de los profesorados dependientes de la Universidad tendrían validez en la provincia, quedando eximidos de los alcances de la resolución. Por su parte, bloques de la

²²³ Ver: EDUCyT N° 39: <http://www.fcen.uba.ar/prensa/educyt/1998/ed39a.htm>

²²⁴ Ver: EDUCyT N° 40: <http://www.fcen.uba.ar/prensa/educyt/1998/ed40a.htm>

oposición buscaban promover el debate y transformar la Legislatura Provincial en el ámbito de las discusiones en torno de la traumática aplicación de la Ley Federal de Educación en Neuquén. Los antecedentes de este conflicto se remontan al momento en que la provincia firmó el Pacto Federal Educativo y su Legislatura otorgó al mismo el rango de ley en enero de 1995. Los diputados sancionaron la promoción de un programa de financiamiento para obras de infraestructura educativa con fondos nacionales y provenientes de los organismos internacionales de crédito (el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento). La oposición advirtió que si el gobierno consideraba la ley de adhesión de la provincia al Pacto Federal Educativo como la adopción de los preceptos de la Ley Federal de Educación, propondrían su derogación argumentando que la Constitución Provincial señala que los ciclos de la enseñanza deberán ser materia de una ley provincial²²⁵.

ATEN, por su parte, analizaba la inconstitucionalidad de las medidas adoptadas y acciones ejercidas por el gobierno en materia educativa con el objeto de efectuar una presentación judicial²²⁶. Mercedes Saracho, directora de Enseñanza Superior, acusó al gremio docente de estar "distorsionando la información". Según la funcionaria, los maestros debían capacitarse para dictar clases en los dos primeros ciclos de la EGB, en tanto que los profesores, por áreas, se capacitarían para ocuparse de las clases del tercer ciclo de la EGB y del Polimodal. Pero los esfuerzos de la funcionaria no pudieron evitar que el conflicto se generalizara y extendiese conduciendo a la toma de la totalidad de los IFD y a algunas escuelas secundarias. Las nuevas autoridades de la UNC expresaron su oposición a las medidas impulsadas por las autoridades provinciales²²⁷. Arturo Nahuel amplió la información acerca del rol que tuvo el gremio durante ese conflicto:

"En el año '98 ocurre que se da el nacimiento de una resolución. Concretamente del gobierno de la Provincia de Neuquén que intentó aplicar u obligar, mejor dicho, una currícula preestablecida desde el Consejo Provincial de Educación, sin participación de los docentes, sin participación de la comunidad educativa, en un formato que tendía a la acreditación en el marco de la Ley Federal de Educación.

²²⁵ Ver: EDUCyT N° 40: <http://www.fcen.uba.ar/prensa/educyt/1998/ed40a.htm>

²²⁶ Ver: EDUCyT N° 40: <http://www.fcen.uba.ar/prensa/educyt/1998/ed40a.htm>

²²⁷ Ver: EDUCyT N° 39: <http://www.fcen.uba.ar/prensa/educyt/1998/ed39a.htm>

*Lo que hacen los compañeros cuando les dan a conocer a los alumnos concretamente, y en la coherencia que en Neuquén teníamos de rechazo a la Ley Federal, los compañeros junto con los alumnos de los institutos rechazan esta resolución que intentaba que la acreditación de los institutos fuera en el marco de la Ley Federal y se produce una lucha en el conjunto de la comunidad educativa de la Provincia de Neuquén. Esto llevó a que el gobierno tuviera que desandar sus pretensiones y tuvo que derogar esta resolución. Pero así y todo, el avance del neoliberalismo no termina, Sobisch vuelve a ganar las elecciones, gobierna por tercera vez, las dos últimas consecutivas y en este momento inclusive, sigue intentando imponer los criterios para que los institutos tanto de Centenario, Plottier, Neuquén, y Lonco Puhé, que son los que están trabajando de manera distinta, fuera del marco de la Ley Federal de Educación, se reconviertan y apliquen los lineamientos de la Reforma que impone el Banco Mundial”.*²²⁸

En el marco del conflicto, más de de 2000 docentes, estudiantes secundarios, terciarios y universitarios de Neuquén cortaron durante casi una hora la ruta nacional N° 22 en reclamo por la derogación del "reciclaje" docente y la no implementación de la Ley Federal de Educación en la provincia. Las autoridades educativas provinciales decidieron, suspender transitoriamente la aplicación de la resolución 597/98. Sin embargo, los docentes en formación pretendían además de la anulación de la polémica resolución, poner freno a la implementación de la transformación de la escuela primaria y secundaria²²⁹. Desde le punto de vista del gremio, la negativa del gobierno se debía a que:

*“Los institutos han llevado una lucha muy fuerte; los docentes de los institutos de estos lugares que te nombro, en su mayoría, por calidad y por propuestas podrían acreditar tranquilamente, lo que pasa es que no lo hacen en el marco de la imposición del Consejo Provincial de Educación de Neuquén, pero también hay un objetivo político del gobierno de la provincia, que es darle un mensaje a la sociedad y a los alumnos, que serán los futuros docentes, que es que ellos pueden doblegar cualquier oposición tanto en lo ideológico, tanto en lo pedagógico, tanto en lo político, que intente confrontar con ellos. Por eso para ellos es importantísimo obligar a los institutos de estas localidades que te nombro, porque son en su mayoría militantes de la organización ATEN. Entonces, acá también hay que leerlo políticamente”.*²³⁰

²²⁸ Ver Anexo: entrevista a Arturo Nahuel

²²⁹ Ver: En defensa del marxismo Prensa Obrera <http://www.po.org.ar/edm/edm22/elmayo.htm>

²³⁰ Ver anexo: entrevista a Arturo Nahuel

Una alternativa que manejaba el gobierno como posible medida a corto plazo para paliar el conflicto era la de poner en manos de la UNC la formación de los futuros educadores. Tal como lo afirmara el entonces vicegobernador, Ricardo Corradi, el gobierno de Neuquén tenía intenciones de transferir a la UNC los institutos terciarios. Por su parte, las autoridades de la casa de estudios tomaron estas declaraciones con cautela y señalaron que todavía no había ninguna resolución oficial al respecto.

La intransigencia del gobierno nacional en cuanto la aceleración de los plazos para transformar los planes de estudio de los IFD abrió una nueva etapa en el conflicto por la aplicación de la Ley Federal de Educación. La entonces Subsecretaria de Gestión de Administración Educativa de la Nación, Inés Aguerrondo, señaló:

"...ningún instituto va a poder seguir dictando las carreras que existen actualmente a partir del 2000. El IFD que no se adapte a la ley, emitirá títulos que no van a ser validos a nivel país".

La funcionaria, que estuvo el 3 de septiembre en Neuquén para participar de un seminario sobre la transformación educativa advirtió que los institutos de formación docente neuquinos "no tienen salida" y que deben aceptar los cambios en forma inmediata".²³¹

El Consejo Federal de Educación había dado plazo a los IFD hasta fines del año 1997 para la reestructuración de sus planes de estudios, reanudando así el proceso de implementación de la Ley Federal de Educación. Sin embargo, el mismo Consejo estableció en julio, un período de transición hasta el 2003 para que todos los IFD del país presentaran sus "proyectos de readecuación". Frente a la presión de estudiantes y docentes que se acentuaba, las autoridades educativas suspendieron la aplicación de esta norma hasta fin del año 1998²³². En 1999, el gremio docente publicó un trabajo en

²³¹ Ver: EDUCyT N° 53: <http://www.fcen.uba.ar/prensa/educyt/1998/ed53a.htm>

²³² Algunas citas extraídas de diversas fuentes periodísticas y sindicales dan cuenta del estado de situación del conflicto docente en la provincia, así como de las posiciones adoptadas por los diversos actores involucrados.

"... la suspensión del CPE fue concebida como una maniobra para desactivar el gran movimiento de lucha, para reintentar su aplicación más adelante. El reclamo de "suspensión de la resolución 597" fue emitido por "unanimidad" por la Comisión de Educación de la Legislatura Provincial y tenía por "objeto someter a discusión la aplicación de la Ley Federal y descomprimir el conflicto que ya lleva 21 días con varios institutos, colegios y facultades tomados por sus alumnos" (La Mañana del Sur, 20/5). La Alianza votó en esa comisión junto al Movimiento Popular Neuquino y al PJ, oponiéndose al reclamo de las masas en lucha por la derogación de la 597." Prensa Obrera, <http://www.po.org.ar/po/po605/docentes.htm>

"... este pronunciamiento "tuvo una acogida favorable en el gobierno que lo consideró como 'solicitud legítima y respetuosa' porque viene de los verdaderos representantes del pueblo" (idem). ¡La movilización de

el cual expresaba su posicionamiento frente a las políticas educativas gubernamentales y el papel adoptado por el sindicato frente a las tentativas de implementación de la Ley Federal de Educación.

“Definir la educación, implica definir el modelo de sociedad al cual se aspira, por ello todo proyecto político contiene necesariamente un proyecto educativo, aunque el mismo, no sea explicitado o se lo presente maquillado”. (...)

“Desde ATEN, se han venido llevado adelante distintas acciones de resistencia a la Ley Federal de Educación, no pocas veces, desde una relación de fuerzas desfavorable, pero el haber sido consecuentes y coherentes con lo que considerábamos una lucha por la verdad y la justicia, hoy ha permitido que otros sectores comiencen a habitar activamente el campo de la impugnación a la Ley Federal de Educación, la que: como Ley, puede ser lícita pero no legítima en tanto no posee el consenso necesario y no viene a regular el área educativa, sino a desregularla, avasallando nuestra Constitución Provincial y nuestras Leyes 242 y 1733 en materia educativa”.²³³

Mientras el gobierno proseguía con el intento de implementación de la Ley y el gremio lo confrontaba, comenzaron a evidenciarse fuertes disidencias al interior de la organización sindical que dificultaban la puesta en marcha de un plan de lucha efectivo.

“En la Provincia de Neuquén, la situación se complica día a día agravada por una intensa lucha interna en el seno del gremio docente (ATEN-CTERA). Enfrentada dentro de la CTERA al oficialismo encabezado por Marta Maffei, la

los estudiantes y el pueblo no lo son!! En defensa del Marxismo, Prensa Obrera: <http://www.po.org.ar/edm/edm22/elmayo.htm>

“... el gobierno dictó entonces la suspensión para desmovilizar y dividir la lucha. La burocracia del sindicato docente (ATEN) fue la primera en anotarse en la maniobra. Primero tardó 10 días en darse por ‘enterada’ del conflicto. Luego el apoyo fue a cuentagotas. Y apenas salió la resolución del CPE con la suspensión “en un gesto que se corresponde con la decisión oficial (...) el gremio de los maestros (...) interrumpió el programa de huelgas que llevó adelante durante dos semanas.” Diario Río Negro, 23-05-98: <http://www.rionegro.com.ar/hora.html>

“... la maniobra le fracasó por completo al gobierno antiobrero y a la ‘oposición’ aliancista. Los estudiantes, impulsados por la Coordinadora de Estudiantes Terciarios (CET) votaron en Asambleas seguir la lucha hasta que la resolución 597 fuera derogada. También la Coordinadora de Secundaria (CES) realizó un plenario de 19 colegios ocupados que, con mandatos de asamblea, tomó la misma resolución. En las facultades ocupadas, asambleas votaron mantener las mismas —a pesar de las promesas de Sapag de que se les reconocería sus títulos para ejercer la docencia en la provincia.” En defensa del Marxismo, Prensa Obrera: <http://www.po.org.ar/edm/edm22/elmayo.htm>

“La Ley Federal no es sólo el 3º EGB y los polimodales. Desde el año 1995, en Neuquén se aplica la flexibilización laboral de la Ley, el plan social de la Ley, los cursos de la red de la Ley... sin que esta directiva tomara en sus manos la dirección de una lucha en serio. Y cuando Sapag se aprestaba a completar el paquete metiendo la reforma de la estructura educativa (EGB y Polimodales), a través de la resolución 597, los que lograron pararla, cortando calles, tomando escuelas, institutos y facultades fueron los estudiantes... ¡Sin el apoyo de Aten!.” Prensa Obrera: <http://www.po.org.ar/po/po605/docentes.htm>

²³³ Vanrell, P, *Encuadre Político Actual Del Sistema Educativo*, Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN-CTERA). La publicación está publicada en EDUCyT N° 102: <http://WWW.fcen.uba.ar/prensa/educyt/ed102a.htm#NOTA1>

*lista granate, que llevó a Liliana Obregón a ocupar la Secretaria General de ATEN, se encuentra virtualmente partida. Las diferencias metodológicas entre las distintas corrientes que integran la "granate" se profundizaron con el pago del incentivo docente. Rechazado por todas las agrupaciones, se propuso convocar a los docentes a donar la cuota del incentivo para un fondo de huelga, pero los maestros neuquinos optaron por reforzar sus bajos ingresos. De allí en más, ATEN se mostró errático, con llamados a medidas de fuerza que luego eran desmentidos, producto de las desavenencias en la conducción de la ATEN. En pocos días, se multiplicaron las críticas a Obregón por parte de quienes fueran sus compañeros de ruta que ahora, públicamente, piden la renuncia de la titular de ATEN."*²³⁴

Por su parte, el gobernador electo, Jorge Sobisch, pretendía poner en práctica una política de descentralización financiera a partir de la cual la Subsecretaría de Educación sería la encargada de enviar las partidas a cada establecimiento educativo que debería hacerse cargo de la administración de los fondos²³⁵. Esta modalidad, recomendada por un informe de la Fundación Mediterránea, se aplicaría a partir del año 2000. En una primera etapa, abarcaría únicamente a las escuelas más grandes de la capital neuquina y luego se extendería a todos los establecimientos educativos de la provincia. A principios de diciembre de 1999, el diario *Río Negro* publicó fragmentos de dicho estudio que pretendía convertirse en un plan de acción para el elegido gobierno provincial. El informe realizado por Tappatá y Castro concluye afirmando que, pese a que "el nivel de los salarios de los docentes es uno de los más altos del país, la calidad de la educación es pobre y las resistencias a la adopción de los cambios plasmados en la Ley Federal de Educación son muy poderosas"²³⁶. Desde una perspectiva economicista, el trabajo señalaba los puntos que a su juicio debería corregir el estado neuquino para "hacer más eficiente el actual sistema educativo". Entre otras, establecía las siguientes "recomendaciones": aumentar la calidad de los recursos humanos; libertad de elección y equidad educativa; cambios en el modelo de organización; mejoras salariales²³⁷.

²³⁴ Ver: EDUCyT, 20-08-99: <http://www.fcen.uba.ar/prensa/educyt/1999/ed88a.htm>

²³⁵ Ver: EDUCyT N° 96 Link: <http://www.fcen.uba.ar/prensa/educyt/1999/ed96a.htm>

²³⁶ El informe completo puede consultarse en : EDUCyT N° 102
<http://www.fcen.uba.ar/prensa/educyt/1999/ed102a.htm#NOTA1>

²³⁷ Para más información, consultar:
<http://www.rionegro.com.ar/diario/produccion/1%2D991205.html> y
<http://www.rionegro.com.ar/diario/produccion/1a-991205.html>

Durante el año 2000, la protesta docente estuvo fundamentalmente vinculada a la oposición a la Ley de Flexibilización Laboral, que el gobierno de De la Rúa impulsó desde el gobierno nacional. En el marco de esta lucha, en la que confluyeron diversos sectores y organizaciones sindicales, tuvieron lugar numerosas huelgas generales en todo el país. Neuquén apareció, en este contexto, como una de las provincias que registró mayor participación activa y adhesión a las medidas de lucha²³⁸. El devenir de políticas que amenazaban con el deterioro de las condiciones salariales y laborales de los docentes, desplazaron del escenario del conflicto las reivindicaciones vinculadas a la no aplicación de la Ley Federal de Educación, pero a pesar de esa situación, las presiones que el gremio venía ejerciendo desde años anteriores, lograron que se finalmente dictara el decreto 1712/00 que deroga la aplicación de la Ley Federal²³⁹. Paralelamente, ATEN participó, durante ese año de todos los paros generales convocados por la CTA, consiguiendo un alto grado de adhesión por parte de los docentes.

El año 2001 estuvo marcado por la impronta del recorte fiscal dando lugar a protestas gremiales que adquirieron diversas formas y grados de intensidad. En Neuquén, los docentes de todos niveles del sistema educativo organizaron y llevaron a cabo medidas y acciones de lucha. Ya desde un comienzo, ATEN se expresaba oponiéndose fuertemente al recorte.

“Las medidas de fuerza en Neuquén se sentirán fuerte en la educación: en el sistema provincial el sindicato de maestros ATEN quiere paralizar las actividades, en principio, martes y miércoles -en coincidencia con lo dispuesto por CTERA a nivel nacional- aunque ya se está planeando una protesta más dura como una huelga por tiempo indeterminado. Mientras que en la Universidad Nacional del Comahue (UNC), donde las clases empezaron la semana anterior, las manifestaciones contrarias a los recortes anunciados por el ministro de Economía, Ricardo López Murphy, incluirían la toma generalizada de facultades con la venia de las autoridades del Rectorado. El secretario general de ATEN, Orlando Balbo dijo que su gremio no tolerará los alcances de los recortes, no solamente por la merma de recursos que el gobierno central dejará de enviar a la educación pública sino porque “los anuncios persiguen un golpe económico”. El dirigente ratificó la adhesión de los maestros neuquinos al paro de CTERA para mañana. Y adelantó que la organización sindical podría acentuar las medidas de fuerza por

²³⁸ Para ver la Ley, se puede consultar: REFORMA LABORAL- LEY 25.250
<http://www.portaldeabogados.com.ar/codigos/reflaboral.htm>

²³⁹ Ver Anexo: Decreto 1712-00

*demandas estrictamente provinciales como el mal estado de los colegios que aún no permitieron que más de tres mil alumnos empiecen las actividades escolares.*²⁴⁰

En el ámbito universitario también tuvo lugar un fuerte proceso de oposición que involucró la toma de drásticas medidas²⁴¹.

Ya en el 2002, el inicio de clases trajo aparejado un nuevo conflicto entre el gobierno y el gremio docente. En esta oportunidad, y a diferencia de otras, los maestros buscaron involucrar a padres y estudiantes en la pulseada contra el gobierno²⁴². El reclamo conjunto estuvo centrado en la escasa inversión en educación, el mal estado de los edificios escolares y el pago en cuotas de los salarios docentes. El gremio convocó a los padres a que asistiesen con sus niños a la escuela el día de inicio de clases para que pudiesen comprobar el estado de los edificios escolares. Desde la seccional capital de ATEN denunciaron que el Consejo Provincial de Educación (CPE) no había enviado las partidas financieras para garantizar el mantenimiento de los edificios y comedores escolares²⁴³.

En septiembre de ese año, luego de fuertes presiones por parte del gremio y acciones directas a través de paros y movilizaciones, la Legislatura provincial declaró,

²⁴⁰ Ver: Diario *La mañana del sur*: <http://www.lmsur.com.ar/2001/01-03-19/regionales2.htm>

²⁴¹ En una nota aparecida en el diario *Río Negro*, se sostiene: "En el Ministerio de Educación de la Nación se dejó trascender ayer preocupación por la situación creada en los últimos días en la Universidad Nacional del Comahue. El rector Jorge Rabassa, el gobernador de Neuquén Jorge Sobisch y el vicegobernador de Río Negro Bautista Mendioroz, se reunieron ayer con Andrés Delich y al término del encuentro un vocero confió que el ministro piensa que "lamentablemente hay un fuerte conflicto político" en la UNC y pidió que los mandatarios provinciales intervengan en la solución de las diferencias, que amenazan con la continuidad en el cargo del rector Jorge Rabassa. El edificio central de la UNC en Neuquén era ayer un volcán en erupción. El oficialismo denunció un intento de "golpe de Estado" para derribar a la conducción que encabeza el rector Jorge Rabassa y vinculó a sectores opositores detrás de esta supuesta maniobra desestabilizadora. Rabassa ratificó que renunciará a su cargo en caso de que la Asamblea Universitaria confirme la medida de no aplicar el recorte del 13% a los salarios de los 2.600 empleados de esa casa de estudios, tal como lo dispuso el consejo superior en una ajustada votación realizada anteayer. Así lo expresó durante una entrevista con "Río Negro" al salir del encuentro con Delich. Del cónclave, Rabassa se llevó la promesa de Delich de liberar en los primeros días de octubre los 780.000 pesos que se le adeuda a la UNC correspondientes a las partidas presupuestarias de 2001" Diario: *Río Negro*: <http://www.rionegro.com.ar/arch200109/r28j10.html> A su vez, en *La Verdad Obrera* publican: "Agravándose la situación hacia fines del mismo por la grave crisis que vive el país y que tiene su expresión más virulenta los días 10 y 20 de diciembre con la terrible represión de la policía." *La verdad obrera* N° 79: <http://www.pts.org.ar/contenido/lvo79io9.htm>

²⁴² Ver: diario *La mañana del Sur*: <http://www.lmsur.com.ar/2002/02-03-04/regionales2.htm>

²⁴³ Cabe recalcar que el gobierno provincial no percibe fondos de Nación por no haber aplicado la Ley Federal de Educación.

finalmente, la inaplicabilidad de la Ley Federal de Educación²⁴⁴. En las entrevistas realizada por nuestro equipo en el marco de este estudio, ambos gremialistas opinaron acerca de esta conquista:

A. N.: Hay una ley provincial que saca la legislatura de la provincia que dice “la inaplicabilidad de la Ley Federal de Educación”...

L.: Lo que no nos pone muy contentos tampoco,... significa que están buscando nuevos caminos para aplicar los mismos conceptos que los de la Ley Federal...

A. N.: Que no son otros conceptos que la reforma que propone el Banco Mundial, que propone el Neoliberalismo, que hoy podemos leerlo en las propuestas del ALCA, o sea que el proyecto neoliberal avanza, con Ley Federal o sin ella y los trabajadores de la educación debemos buscar las distintas alternativas para detener este avance. Y bueno, en Neuquén hemos encontrado esta forma, en otras provincias otras, y yo creo que todas las formas de lucha son válidas.”²⁴⁵

El gobierno provincial intentó, durante ese año, a partir del decreto N° 1181, tender hacia la unificación de los contenidos curriculares, pero la norma fue rechazada por el sindicato docente, al ser considerada ésta una medida previa a la aplicación de la Ley Federal de Educación en la provincia. Algunos sectores, fundamentalmente vinculados a la enseñanza privada, comenzaron a perfilarse en favor de la aplicación de la Ley. El *Foro para un Proyecto Educativo en Acción y en Consenso*²⁴⁶, se propuso elaborar un documento con aportes provenientes de todos los sectores de Neuquén para ser presentado ante la Legislatura y el gobierno provincial. Este documento contenía propuestas de políticas educativas “para la adecuación del sistema educativo a la realidad que hoy la sociedad exige”.

²⁴⁴ LEY 2418 La Legislatura de la Provincia del Neuquén Sanciona con Fuerza de Ley:

Artículo 1° Denúnciase el Pacto Federal Educativo suscripto por la Provincia del Neuquén, conjuntamente con el Estado nacional, los gobiernos provinciales y la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires, el 11 de septiembre de 1994, en la ciudad de San Juan.

Artículo 2° Derógase la Ley provincial 2097 y declárase inaplicable la Ley Federal de Educación en el sistema público provincial.

Artículo 3°_Comuníquese al Poder Ejecutivo provincial.

DADA en la Sala de Sesiones de la Honorable Legislatura Provincial del Neuquén, a los cinco días de diciembre de dos mil dos.-

JORGE A. SAPAG -presidente- OMAR GUTIERREZ -secretario- H. Legislatura del Neuquén.

Se puede consultar en: <http://www.cpeneuquen.edu.ar/cedien/Ley%202418.doc>

²⁴⁵ Ver anexo: entrevista a Arturo Nahuel

²⁴⁶ Espacio creado por sectores cercanos a la educación privada, que estaban de acuerdo con la aplicación de la Ley .

Durante el inicio del ciclo lectivo 2003, nuevamente apareció con un fuerte impacto el reclamo por las condiciones edilicias de las escuelas. Por su parte, las diferencias internas del gremio docente comenzaron a hacerse cada vez más evidentes.

“La primera parte del año que se inicia estará dominada por las protestas y reclamos salariales, sin embargo los gremios estatales encararán la ofensiva con fuertes discrepancias internas. La más importante se evidencia dentro del sindicato docente ATEN donde sus dos principales referentes, Arturo Nahuel en la conducción provincial; y Gabriel Pillado en la seccional capital, ya exhibieron diferencias. El primero convocó para el 15 de febrero la primera reunión de secretarios generales que asumieron sus cargos en diciembre. El segundo llevará, con la de hoy, su segunda movilización hacia la Gobernación para pedir una audiencia con Sobisch. «Los compañeros no pueden seguir esperando hasta febrero o marzo una respuesta porque los sueldos no alcanzan ahora», dijo Pillado. El dirigente capitalino se mostró ayer «preocupado» por la eventual modificación del estatuto del sindicato para ampliar de dos a cuatro años los mandatos de las conducciones, tal como trascendió esta semana. «Lo mismo hizo (Julio) Fuentes en ATE y ahora lo quiere hacer Nahuel para quedarse más tiempo en el cargo. Cada dos años se tienen que ir todos», añadió.”²⁴⁷

Durante un plenario sindical en Zapala, ATEN analizó los últimos relevamientos sobre la situación en la que se encontraban los edificios escolares. Según había anticipado esa semana el sindicato, las dificultades de infraestructura que existían en los edificios podrían poner en riesgo el normal inicio de las actividades en las aulas²⁴⁸. Circularon diversos rumores respecto de posibles acciones de protesta que no llegaron finalmente a concretarse. Esta situación de incertidumbre respondía al desacuerdo entre los máximos dirigentes de ATEN, pese a la coincidencia en el reclamo: una recomposición del 75% en los sueldos como principal demanda sectorial.

La devolución de la mitad del adicional en concepto de zona desfavorable que había sido descontado en diciembre de 1995 por el entonces gobernador Felipe Sapag, pareció amortiguar las demandas sindicales. En el plenario provincial de secretarios generales de Zapala, se resolvió que se aguardaría una respuesta de Sobisch al pedido de audiencia formulado por el gremio. En el petitorio se consignaba, entre otros puntos, la extensión de la inaplicabilidad de Ley Federal de Educación a las instituciones

²⁴⁷ Diario *La Mañana del Sur*: <http://lmsur.com.ar/03-01-03/regionales2.htm>

²⁴⁸ Se pueden ampliar la información en: [ATEN Centenario- Neuquén.](http://www.pts.org.ar/contenido/lvo79io9.htm)
<http://www.pts.org.ar/contenido/lvo79io9.htm>

privadas, la no modificación del Estatuto Docente, la realización de obras de infraestructura, y que la devolución de la zona desfavorable se hiciera retroactiva a enero de 1996. Por su parte, Sobisch había adelantado que no tendría lugar la recomposición salarial demandada por el sector docente²⁴⁹. Nuevamente, Arturo Nahuel amplió la información, desde el punto de vista de ATEN, acerca de los hechos principales ligados a la presentación del petitorio:

*“Pero nosotros, en nuestra gestión, con Luis pertenecemos a la última gestión de ATEN, vamos a terminar el mandato a fin de año, y empezamos en enero del año pasado, y a partir de ese momento... en marzo, le presentamos un petitorio al gobierno de la provincia de 11 puntos donde incluíamos la recomposición salarial entre otras cosas, que seguimos reclamando, pedíamos una discusión pedagógica de la currícula de la provincia que jamás tuvimos respuesta; pedíamos la construcción de escuelas, la designación de los compañeros en todos los cargos como supervisores, porteros, directores, secretarios... también pedíamos las becas para los chicos, la recomposición para los compañeros porteros, y jamás pudimos sentarnos a discutir. La vez que el gobierno accedió, estuvimos después de 34 días de paro y después de 11 días de corte de puentes que unen Cipolletti con Neuquén y Centenario con Cinco saltos... que se cumplieron entre el mes de julio, agosto y el 4 de setiembre arrancamos con un paro por tiempo indeterminado, que fijate vos, el paro por tiempo indeterminado se levanta cuando el gobierno, accede a sentarse a una mesa de diálogo. Nosotros por supuesto teníamos un compromiso ante la sociedad, que habíamos dicho que cuando el gobierno accediera a sentarse, nosotros levantábamos las medidas de fuerza e íbamos a negociar todos los puntos del petitorio. Lo cierto es que el gobierno para la prensa y para todos los medios, se sentó a negociar con nosotros durante 8 horas corridas en la gobernación, de los cuales no creo que hayamos hablado dos horas, para decirnos que ellos no podían responder a ninguno de los puntos, o sea que estuvimos 8 horas para que nos dijeran que no nos podían responder”.*²⁵⁰

La falta de respuesta al petitorio generó, luego del receso invernal, una serie de paros votados en los sucesivos congresos de ATEN²⁵¹. Primero, un paro de 24 horas en julio, luego otro de 48 horas en agosto, y finalmente, en septiembre, se votó el paro por tiempo indeterminado con cortes de ruta que se prolongó hasta el 8 de octubre, cuando el gobierno decidió sentarse a negociar. Esta situación derivó en un sumario para 54 directivos que se negaron a informar al CPE la nómina de maestros que habían

²⁴⁹ Ver: Diario: *La Mañana del Sur*: <http://www.lmsur.com.ar/03-03-05/regionales6.htm>

²⁵⁰ Ver Anexo: entrevista a Arturo Nahuel

²⁵¹ Para ampliar información, se puede consultar Anexo: Sistematización del Conflicto Neuquén 2003

adherido a la medida de fuerza. Los representantes de ATEN dieron su punto de vista y comentaron las acciones tomadas por el gremio ante esta situación.

“...ahora en este momento estamos con un conflicto con el gobierno de la provincia que se arrastra del año pasado, por supuesto, y es que después del gran paro que tuvimos de 34 días, ellos sacan una resolución que es la N° 163, que obligaba a los directores a permanecer en la escuela, que eso es reglamentar el derecho a huelga, no?, y como segundo punto obligaba al director a denunciar a sus propios compañeros que hacían paro. Sumariaron a 54 directores y nosotros los nombramos a todos delegados de escuela, por lo tanto una de las conquistas que los trabajadores del mundo hemos logrado que se llama fuero sindical, hizo que el gobierno no pudiera castigar a estos 54 compañeros.

L.: pero no fue solo esa acción, sino que se denunció en el Comité Internacional de DDHH porque es una reglamentación inconstitucional del derecho de huelga, el Comité de acción jurídica de la CTA también lo tomó y vamos a hacer una denuncia en la OIT. Es decir, todo eso está... la justicia va lenta... mientras tanto, hay una salida como ésta, que es efectiva.

A. N.: Entonces, ¿hoy qué pasa?, cómo no pudieron sancionar a estos compañeros directores, y ven que el docente no es doblegado en la provincia del Neuquén, hoy inventaron una nueva figura: se llama “el administrador”. Esta figura del administrador, que recién la acabamos de denunciar en el congreso de la CTERA, tiene por funciones reemplazar al director en todo el manejo de fondos de la escuela, en la compra de suministros, de víveres, de materiales, lo haría este administrador, pero además, va a tener bajo su responsabilidad las planillas de novedades, las planillas de asistencia, convocatorias a reuniones, los conflictos de sueldo que pueda haber con los trabajadores, o sea que va a ser el alcahuete directo del gobierno de la provincia en la escuela, y cuando alguno tenga algún problema porque hizo el paro, este señor va a ser el que te va a consultar, y después cuando te descuenten los días de paro, este señor va a ser el que te va a explicar por qué te descontaron los días de paro. Para nosotros esto ya es el colmo del avance de la policía política en las escuelas, lo hemos denunciado en todos los ámbitos. No es estatutario, no es una figura estatutaria por lo tanto, del conjunto de las escuelas de Neuquén, está surgiendo del conjunto de los propios compañeros, el rechazo unánime a esta figura.”²⁵²

Las clases comenzaron oficialmente el 5 de marzo en toda la provincia para los niveles inicial y primario, pero más de 6 mil alumnos tuvieron que volverse a sus hogares porque los respectivos establecimientos no estaban en condiciones para dar inicio al ciclo lectivo. En la capital provincial la dirección de Arquitectura Escolar reportó

²⁵² Ver Anexo: entrevista a Arturo Nahuel

23 reclamos de escuelas por problemas de infraestructura. Algunas de ellas pudieron comenzar sus actividades, pero la mayoría decidió posponer el inicio de las clases debido a la presión por parte de docentes y padres²⁵³. ATEN y el cuerpo provincial de consejeros escolares elaboraron un informe que fue difundido durante el mes de marzo, explicitando los gastos extra que debería afrontar el gobierno provincial en un futuro cercano como consecuencia de las malas condiciones edilicias al inicio del ciclo lectivo. La situación se fue normalizando durante el mes de marzo, cuando el gobierno encaró algunas obras de infraestructura mínimas para poder asegurar el dictado de clases con normalidad.

Retomando el eje central de la lucha contra la implementación de la Ley Federal, en marzo de 2003, cuando ya se vencía el acuerdo firmado en el año 1999, reflató la discusión en torno a la reforma educativa. Todos los intentos por aplicar la Ley Federal de Educación fueron desistidos como consecuencia de la resistencia por parte de docentes y estudiantes de magisterio. El argumento del rechazo se basaba en que la implementación de esta ley no garantizaba una mejor calidad de la educación. Los diputados neuquinos comenzaron a tratar el tema acordando una agenda parlamentaria que desembocaría en una reforma educativa «abarcativa, amplia y que toque todos los temas», según lo describió la diputada Viviana Susterman, quien precisó que la Legislatura procuraría «darle un marco a la política educativa de la provincia» ya que la Ley 242 de creación del Concejo Provincial de Educación (CPE) «no lo garantizaba». En esa línea, adelantó que empezarían por:

“...definir el perfil de alumno que queremos en Neuquén y una vez que lo tengamos definiremos el cómo debería conseguirse.” Ninguna ley, ni siquiera la Constitución provincial, indicó Susterman, «habla del perfil del alumno». Los seis proyectos de ley provincial de Educación que se encuentran desde hace varios años a la espera de tratamiento parlamentario sí mencionan ese aspecto, «por lo tanto vamos a buscar compatibilizarlos», subrayó. Neuquén declaró inaplicable a la Ley Federal de Educación. Junto con Capital Federal, es el único distrito del país que no la aplica. El motivo: el fuerte rechazo que causó, especialmente en el sindicato docente ATEN. Para evitar que esa norma continúe siendo un elemento de disputas y conflictos, el gobernador Jorge Sobisch decidió dictar un decreto declarándola inaplicable. Más tarde la Legislatura la ratificó.”²⁵⁴

²⁵³ Se pueden ampliar con información de: <http://www.lmsur.com.ar/03-03-06/regionales4.htm>
<http://www.lmsur.com.ar/03-03-07/regionales4.htm>
<http://www.lmsur.com.ar/03-03-12/regionales4a.htm>

²⁵⁴ Diario *La Mañana del Sur*: <http://www.lmsur.com.ar/03-04-03/regionales4.htm>

Las siguientes declaraciones dan cuenta de la postura adoptada por el gobierno frente a las demandas de recomposición salarial por parte del sector docente:

“Una vez más ATEN capital salió a marcar ayer diferencias con la conducción provincial del gremio. El motivo: la reforma educativa cuyo tratamiento fue acordado la semana pasada en la Legislatura neuquina. En declaraciones a LA MAÑANA DEL SUR una integrante de la comisión directiva provincial del gremio había dicho que ATEN quería un lugar en la discusión de la reforma en el marco de la comisión de Educación. Pero ayer, el secretario general de la seccional capitalina, Gabriel Pillado, salió a cuestionar esas expresiones. «El gremio no tiene mandato para tratar ninguna ley de educación, y si lo hace está desobedeciendo lo que resolvieron los afiliados». Según Pillado, ATEN debe concentrarse a defender la Ley 242 (de creación del CPE) en vez de participar en una nueva norma. Indicó que «antes de discutir cualquier reforma, el gobierno debe dar respuestas urgentes a las necesidades del sistema educativo. Entre ellas, la «sobresaturación de cursos en las técnicas, los nombramientos de personal que no se quieren hacer, la cobertura de cargos en media». ATEN convocó el viernes a las seccionales a asambleas de afiliados el miércoles y jueves, para obtener mandato con vistas al plenario de secretarios generales del día 11 en Cutral Co...”²⁵⁵.

El 3 de abril el diario *La mañana del Sur* publicó una nota en la que aparecen reflejadas las diferentes posturas dentro del poder ejecutivo respecto de la forma en que se debía organizar la discusión en torno a la reforma:

“La prisa mostrada por los diputados para descongelar el tratamiento de la reforma educativa en la Legislatura no encontró eco en el gobierno donde se evalúa que aún no es momento para avanzar con una iniciativa de ese tipo. La encargada de bajarle el tono a las expectativas de los legisladores fue la vicepresidenta del Consejo Provincial de Educación (CPE), Cristina Storioni, quien consideró que «tratándose de una cuestión central como es la educativa, primero debería tratarse de sumar opiniones y consultar». En el gobierno no cayeron bien unas declaraciones formuladas por la titular de la comisión de Educación, Viviana Susterman, primero cuando mencionó la necesidad de modificar el Estatuto del Docente, y luego la de acelerar el tratamiento de la reforma «sin hacer consultas políticas». Nadie del Ejecutivo salió a respaldar a Susterman (ex vicepresidenta del CPE, cuando la jefatura del organismo era ejercida por Graciela de Chrestía) para acometer con la modificación del Estatuto, una norma que cada vez que se la menciona levanta polémica, especialmente con el sindicato docente. «Cuando prima la búsqueda del protagonismo en cuestiones centrales es absurdo pensar

²⁵⁵ Diario: *La Mañana del Sur*: <http://www.lmsur.com.ar/03-04-06/regionales5b.htm>

que vamos a conseguir resultados», dijo Storioni quien, además, se expresó en contra de modificar ahora el Estatuto Docente.”²⁵⁶

Paralelamente, el Consejo Provincial de Educación (CPE) aprobó, el 9 de abril, un nuevo plan de estudios destinado especialmente a jóvenes de hasta 18 años que permanecen desescolarizados. Éste comenzaría a aplicarse en dos colegios secundarios de la capital y la principal innovación refería a la implementación de una “orientación con salida laboral” que quedaría a criterio de cada una de las instituciones. El *Plan 320*, como fuera denominado, fue aprobado con los votos de los representantes del gobierno en el CPE siendo rechazado por los vocales de los docentes y el de la comunidad (todos pertenecientes al sindicato ATEN)²⁵⁷.

“Según explicó la vicepresidenta del CPE, Cristina Storioni, la franja etaria comprendida entre los 16 y 18 años, es la más desprotegida desde el punto de vista educativo. Si bien no refirió cifras, indicó que «hay muchos jóvenes que permanecen fuera del sistema por deserción o por fracaso escolar a los que hay que dar una respuesta urgente». El plan 320 funcionará, en una primera etapa, en los CPEM 41 y 48 respectivamente donde ya se inscribieron más de 250 jóvenes que pretenden cursar la secundaria. «Creemos que la innovación más importante del plan está relacionado a las materias. Tendrán un tronco común, igual que cualquier otra secundaria durante el primer año; mientras que a partir del segundo cada una de las instituciones podrá elegir las asignaturas en función de la orientación que pretendan darle a las carreras», indicó la funcionaria. Serán carreras a término que funcionarán en los CPEM ya existentes, precisó. El CPE indicó que la mayoría de los alumnos que se encuentran en condiciones de ingresar a este plan de estudios «tiene una historia de fracasos escolares reiterados, tanto en el nivel medio como en la escuela primaria, lo que ocasionó que ya ingresaran con sobriedad a la escuela media diurna». Storioni dijo que los «vocales de ATEN pretendieron vincularlo con la Ley Federal de Educación, pero nada más alejado que eso». «Neuquén ha aprobado la inaplicabilidad de la Ley Federal de Educación. Es un discurso facilista pretender vincular cualquier iniciativa que se quiera hacer desde Educación con la Ley Federal», añadió Storioni.”²⁵⁸

Según sostenía Esther Schiavoni en una nota publicada por el diario *Río Negro*, la realidad educativa de la provincia evidenciaba el desarrollo de dos sistemas

²⁵⁶Ver: Diario: *La Mañana del Sur*: <http://www.lmsur.com.ar/03-04-13/regionales12.htm>

²⁵⁷ Para conocer algunos de los puntos de vista respecto del tema consultar: Chavez de Watkins , Beatriz, *Ciencias Sociales y fracaso escolar*, En: <http://www.lmsur.com.ar/03-08-10/regionales12a.htm>

²⁵⁸ Diario: *La mañana del Sur*: <http://www.lmsur.com.ar/03-04-10/regionales7.htm>

educativos paralelos: el de las escuelas públicas y el de las privadas²⁵⁹. Sus respectivos actores estaban enfrentados manteniendo asimismo posiciones opuestas tanto respecto de las políticas educativas como respecto a aquellas que conciernen a las condiciones laborales y salariales de los docentes. En este sentido, la problemática de la conflictividad docente se encontraba atravesada por estas diferencias y enfrentamientos al interior del sector. Sin embargo, los representantes de ATEN manifestaron al respecto una posición diferente enfatizando la incidencia de la educación privada en la realidad educativa provincial:

"A. N.: No incide, si quisieras hacer un relevamiento provincial, verías que no incide.

L.: Se ve claro en los datos del INDEC, ahí se ve que no hay presencia importante de escuelas privadas. Capital debe tener cerca del 50% de sus escuelas de gestión privada, para todo Neuquén, están alrededor del 8%... o menos.

(E.): Con lo cual no genera una incoherencia en la formación de los chicos.

A. N.: No, para nada, porque además los privados que existen son de formación específica, son muy poquitos los que tienen primario y secundario que están por fuera de la ley provincial; allá existen las escuelas públicas de gestión privada, que en este marco se pueden incluir las escuelas salesianas, las otras escuelas religiosas, pero que no tienen Ley Federal porque los docentes son también afiliados de base al sindicato ATEN y la lucha la llevamos en el conjunto, tanto los compañeros de las escuelas salesianas y de otras escuelas religiosas, que son públicas de gestión privada. Las que quedan de gestión totalmente privada son de tan reducido número que no tiene realmente incidencia. Son escuelas específicas, de algún idioma, o alguna tecnicatura, de formación profesional...

L.: Y algunas de nivel tan alto de ingreso, para entrar. tenés que pagar una cuota tan inmensa, que están muy clasificadas, circunscriptas a una capa social ridículamente alta, no como en Rosario o Capital Federal, que hay escuelas privadas de cuotas bajas".²⁶⁰

En este sentido, la aplicación de los principios de la Ley Federal en el ámbito de la educación privada no estaría generando una ruptura en el sistema educativo provincial, dado que su incidencia afectaría a menos del 10% de la comunidad educativa. Respecto de la Ley Federal de Educación y la polémica entre los sectores privado y público, el director de una escuela privada afirmaba lo siguiente:

²⁵⁹ Ver: Schiavoni, Esther, *Política y educación* En:
<http://www.rionegro.com.ar/arch200306/o26j02.html>

²⁶⁰ Ver Anexo: entrevista a Arturo Nahuel

“...mire, cuando yo estuve en un debate con el gremio, por la ley federal, fuera de cámaras los dirigentes admiten muchas cosas que nunca lo harían públicamente. En el caso de los sindicatos neuquinos, no están haciendo nada por la educación”.

Desde este punto de vista, los docentes del gremio estarían tomando una posición contraria al desarrollo de una norma que mejoraría la calidad educativa. Una nota publicada en el diario *La Mañana del Sur* refleja asimismo esta visión.

“... esta es la coincidencia de la mayoría de los directores de establecimientos educativos privados de la capital neuquina -donde más se concentran- junto con otra sensación general: «los sindicatos neuquinos no están haciendo nada por la educación, pero parece ser que acá tiene más fuerza el poder de salir con un bombo, que salir a plantear con el raciocinio». Desde el Consejo Provincial de Educación, del último relevamiento realizado, se desprende que hasta el año pasado entre los privados en el tejido de Neuquén, reciben subvención parcial 9 establecimientos, total 19 y ningún aporte 21. Estos números incluyen los denominados colegios privados y aquellos otros institutos especializados, que se conocen como de educación no formal. Pero sólo comparando las escuelas privadas tradicionales, la matrícula es de 9.439 estudiantes, es decir, que casi el 15 por ciento de la matrícula estatal -que alcanza los 62.830- concurre a algún colegio privado, donde las cuotas oscilan desde los 40 a los 400 pesos. Samuel Mazzuco, director del colegio Bilingüe, contó cuál es la preocupación de los padres a la hora de elegir a qué escuela enviar sus hijos. «Por ejemplo, inglés y computación son muy pocas las escuelas estatales que lo tienen, cuando ya es elemental su uso; y los padres están preocupados porque no se permite avanzar en el sistema educativo para preparar a nuestros egresados en un futuro promisorio. Uno se da cuenta que la gente que salió a atacar el plan 320 (un plan provincial y de inserción a la secundaria para quienes habían abandonado hace mucho las aulas que fue resistido por el gremio y retirado por el gobierno) no estaban en ese plan, pero salieron a quemar cubiertas y el gobierno tuvo que dar marcha atrás. Gracias a eso, tenemos cada vez más mano de obra barata y descalificada». Para Mazzuco, la diferencia que notan los padres en los privados es que «la educación es más completa, hay más áreas y por ende, más docentes para los chicos. Entre otras cosas, contemplamos que por una cuestión afín a nuestro proyecto, por curso, el promedio es de 20 a 25 chicos. Creo que la gente está básicamente buscando una educación de calidad....esto de parar las cosas pasa sólo en Neuquén, pese a la gran inversión que se hace. Y no me estoy conformando, pero en otras provincias se obtienen mejores logros con menos; creo que pasa también por docentes más comprometida”²⁶¹

²⁶¹ Diario: *La Mañana del Sur*. Link: <http://www.lmsur.com.ar/03-07-13/regionales4.htm>

Contrariamente, desde la postura del gremio, el rechazo a la Ley y a todos los intentos de implementación por parte del gobierno, aparece como el eje central de la lucha por la defensa de una educación pública y de calidad.

*“Y esto nos parece fundamental y es por eso que hoy estamos nosotros en este congreso planteando de nuevo la continuidad del rechazo a la Ley Federal porque desde el tiempo en que nosotros lo planteábamos a la fecha, el tiempo nos ha demostrado que la Ley Federal ha sido un fracaso en el país que ha atomizado el sistema, que ha producido una ruptura dentro del sistema educativo, tanto en lo curricular como también en la estructura en si misma. Hoy lo podemos escuchar en boca de todos los congresales que participan del congreso de CTERA cómo el efecto de la Ley Federal ha sido negativo”.*²⁶²

“A. N.: Esto hay que tenerlo claro, el gobierno de Neuquén es la derecha de la República Argentina expresada en Sobisch, es mercantilista, es economicista y esto lo lleva a que toda política que emprende en educación va con este signo, el administrador es el caso más claro y concreto, digamos... donde privilegia la acción administrativa por sobre la acción pedagógica.

*L.: Si vos vieras el organigrama que tenemos, en la estructura ministerial que tenemos, está el Ministerio y el Consejo provincial de Educación. El CPE es en realidad el que está nombrado para construir las políticas educativas de la provincia porque tiene representantes de la comunidad, de los trabajadores, y del ejecutivo. En realidad crearon la subsecretaría de educación y un ministerio. La estructura del ministerio es absolutamente economicista, no hay una secretaría que se dedique a lo pedagógico, a las políticas educativas, no hay nada... y el enlace con el Consejo es ínfimo, a través de un vocal... un hilito... de modo que ya sabemos que es lo que están haciendo: el ministerio es el que va a determinar, a partir de concepciones economicistas”.*²⁶³

Luego de la crisis vivida durante el gobierno de De la Rúa, y la devolución del 20% por zona desfavorable a los docentes estatales neuquinos, las escuelas privadas ensayaron algunas variables y se recomodaron rápidamente a la situación socioeconómica. De este modo, intensificaron sus programas de becas, mantuvieron beneficios en las cuotas para hermanos y reanudaron los viajes de estudio intentando captar una mayor matrícula.

Podría decirse que conviven en esta provincia un viejo sistema educativo, que rige en las escuelas públicas dependientes del Consejo Provincial de Educación (CPE), y un nuevo sistema educativo que tiene lugar en los establecimientos privados que

²⁶² Ver Anexo: entrevista a Arturo Nahuel

²⁶³ Ver Anexo: entrevista a Arturo Nahuel

incorporaron la nueva estructura impulsada por la Ley Federal de Educación. Estas instituciones se articulan en base a los tres niveles de enseñanza general básica y Polimodal, y pese a la existencia de la ley que declara inaplicable a la reforma educativa nacional, el CPE autorizó a seguir adelante con las innovaciones. Cada año, las autoridades provinciales deben apelar a un decreto presidencial para que los títulos tengan validez.

La Ley Federal de Educación configuró un marco general para la educación pública argentina dando lugar a la incorporación por parte de cada provincia de características e instancias particulares. La Provincia de Neuquén conservó la antigua estructura académica pero actualizó sus planes de estudios y aplicó una fuerte política de capacitación y perfeccionamiento docente en todos los niveles. Ésta aparece como una de las tareas pendientes para el gobierno neuquino que, si bien ya ha intentado unificar los contenidos curriculares en base a un documento marco, se vio obligado a desestimarlos debido al rechazo y fuerte presión por parte de los sectores docentes.

Los docentes de ATEN han sostenido que a lo largo de estos años, la Ley Federal de Educación ha servido para implementar medidas impulsadas por organismos internacionales, ligadas a una visión neoliberal acerca de las funciones y finalidades de la educación, que van en contra de una concepción de la educación pública y gratuita como un derecho social. Asimismo, plantearon que la aplicación de la ley en algunos distritos ya ha demostrado su inutilidad en cuanto al mejoramiento de la calidad educativa, a la vez que ha dejado claro su papel excluyente. Este discurso, en la actualidad ha ido adquiriendo relevancia en otros ámbitos de la comunidad educativa, por lo que ATEN considera que es un buen momento para derogar definitivamente, y a nivel nacional, la mencionada ley. Mientras tanto en Neuquén, esta es una lucha que no ha terminado y que, dado que el gobernador Sobisch recién ha comenzado su tercer mandato, seguramente se extenderá en los próximos años.

CONCLUSIONES

Durante los últimos veinte años, los países de América Latina han asistido a una ampliación, diversificación e intensificación de la conflictividad social y política. Además de la irrupción de nuevos sujetos en confrontación y la multiplicación de los escenarios de conflicto, la mayor parte de los mismos tuvieron como protagonista principal al sector asalariado (público y privado) y sindicalizado y, en particular, al sector docente (maestros y profesores). En este mismo sentido, podríamos afirmar que la mayor parte de los conflictos que tuvieron y tienen lugar en el campo educativo latinoamericano giran en torno a cuestiones que focalizan en los docentes y en un conjunto de reivindicaciones históricas del sector. Los temas en disputa más importantes entre los sindicatos docentes y el Estado se relacionan casi exclusivamente con las condiciones salariales y laborales, el presupuesto para la educación, los estatutos docentes (convenios colectivos de trabajo del sector) y otras normas que regulan el trabajo en las instituciones educativas, la capacitación y el perfeccionamiento profesional.

El peso relativo de la conflictividad educativa en los países de la región no es ajeno a otra serie de procesos asociados con la profundización de la crisis económica (recesión, desocupación, pobreza, desinversión pública, etc.) y de la inestabilidad política de los gobiernos; la redefinición de las condiciones internacionales y locales para el desarrollo y crecimiento sustentable de las economías y sociedades latinoamericanas; y los procesos de creciente pauperización, desigualdad y exclusión social que las aquejan. Podemos advertir de este modo que la agenda de conflictos educativos está entonces atravesada por las urgencias de los tiempos de crisis, y por las miradas muchas veces restringidas y cortoplacistas de los sectores en disputa, que impiden un adecuado tratamiento de las condiciones globales y estructurales.

En el marco del desarrollo de los ambiciosos programas de reforma educativa implementados en los países de la región durante la década del '90, el aumento de la conflictividad docente en América Latina parece estar mostrando la distancia existente entre dichos programas reformistas y la fragilidad o precariedad de las condiciones políticas, económico-financieras y normativas sobre las cuales descansa la misma reproducción de los procesos de escolarización, al menos tal cómo se habían venido perfilando durante el último siglo. Un rasgo común del estado de la situación en todos los países de la región se expresa en la ausencia de una plataforma conceptual y

normativa que promueva la definición y desarrollo democrático de políticas docentes integrales y el involucramiento progresivo y responsable de todos los actores educativos en el debate y la acción.

Por otra parte, cabe resaltar el carácter cíclico en la evolución y desenlace de los conflictos educativos en los países de la región: en un primer momento, la confrontación a través de huelgas y movilizaciones motorizadas por el sector docente y sus sindicatos contra el Estado; luego, una ronda de negociaciones puntuales entre los referentes políticos y funcionarios de los gobiernos (fundamentalmente de las carteras educativas, pero cada vez más intensamente de los equipos económicos) y los representantes gremiales; inmediatamente, una serie de acuerdos y temas concertados entre las partes en conflicto, generalmente precarios y a corto plazo; en la mayoría de los casos, un período de relativa estabilidad; finalmente y casi inexorablemente, una nueva ronda de confrontaciones y conflictos.

Podríamos decir que, más allá de sus peculiaridades y características distintivas, el conflicto educativo y docente en Argentina ha seguido, en general, la misma lógica y dinámica que en el resto de los países latinoamericanos. El sector docente sindicalizado en Argentina, además de haber sido el segundo gremio en materia de cantidad de conflictos laborales y medidas de fuerza desarrollados durante los últimos 23 años, ha logrado condensar y cristalizar en sus estrategias y prácticas de confrontación y negociación lo que puede considerarse un auténtico *cambio cualitativo* y de “estilo” en el desarrollo y manejo de la conflictividad social. A partir de la instalación de la Carpa Blanca frente al Congreso de la Nación y el ayuno rotativo de docentes, la CTERA logró estructurar sus luchas y negociaciones en torno a formas de protesta social y sindical que incorporaron nuevas modalidades de gestión, expresión y difusión de los conflictos, resignificando las formas convencionales o “tradicionales” de expresar e instalar en la agenda pública las demandas y reivindicaciones sectoriales.

Los conflictos docentes provinciales se expresaron a través de la Carpa Blanca que, a modo de caja de resonancia, contribuyó a la proyección y difusión de sus reclamos y luchas por todo el territorio nacional. Es a partir de entonces que podríamos hablar de un *proceso de “nacionalización” del conflicto docente en Argentina*. Sin embargo, en tanto expresión y materialización de las luchas y reivindicaciones de los docentes, la Carpa Blanca tuvo diversos impactos en las provincias dando lugar a

posicionamientos también diferentes por parte de los sindicatos provinciales respecto de las decisiones y medidas adoptadas por la confederación nacional. La instalación mediática de las demandas y reivindicaciones docentes y la incorporación de una fuerte carga simbólica en las modalidades de manifestación aparecen como los componentes centrales en esta resignificación de la lucha magisterial. Así comienza a tener lugar una articulación entre paros y movilizaciones masivas y *prácticas de producción simbólica* muy activas, concentradas y eficaces en la creación y difusión social de consignas, imágenes, íconos y emblemas. Campamentos, ayunos, marchas de silencio, caravanas, abrazos simbólicos y escraches, entre otras manifestaciones del descontento social, se multiplicaron por todo el territorio nacional transformando la visibilidad, la lógica y la dinámica de la conflictividad en su conjunto.

En este sentido, los medios de comunicación social pasaron a estar ligados de una forma muy particular y decisiva al desenlace y difusión pública de los conflictos, fijando el foco de la mirada no sólo en los grupos de decisión que ponían en marcha los conflictos, sino también en los diversos protagonistas involucrados en los mismos. La Carpa Blanca y el ayuno de los docentes abrieron un amplio *debate social y político* a nivel nacional acerca del sentido, estado de situación y futuro de la educación pública en la Argentina. La operación simbólica y mediática que los docentes y otros actores sociales produjeron mediante y en torno a la Carpa Blanca, inauguró un incipiente pero efectivo proceso de recomposición de la *agenda pública de la educación*, a partir del establecimiento cada vez más visible y consensuado de cuestiones que la agenda oficial hasta ese momento minimizaba, deslegitimaba o trataba de ocultar.

El financiamiento adecuado de la educación, la responsabilidad educativa del Estado Nacional, la educación como derecho social que había que garantizar, el pago a término de los salarios docentes, la necesaria vinculación de la educación con el modelo y la política económica, entre otras cuestiones, irrumpieron en la escena pública tornando más políticos y generales, y menos sectoriales y reivindicativos, los reclamos de los docentes sindicalizados.

La *desinstalación de la Carpa Blanca* a fines de 1999 y a comienzos del gobierno aliancista presidido por Fernando De la Rúa, significó un drástico *cambio de escenario, actores y escala* para la conflictividad docente en el país. La situación se reconfiguró adquiriendo nuevamente algunas de las características anteriores a esta manifestación.

Los conflictos docentes volvieron a localizarse en los ámbitos provinciales disminuyendo, en cierta medida, su grado de visibilidad y proyección a nivel nacional. Podríamos hablar entonces de un proceso de *“re-provincialización” del conflicto docente* en el país desde el año 2000, en la medida en que las confrontaciones entre los sindicatos docentes y los gobiernos y administraciones educativas comenzaron a dispersarse nuevamente, sin lograr encontrar un eje nacional que articulara y sintetizara, los reclamos y demandas del sector. Los conflictos docentes provinciales adquirieron así rasgos característicos propios en relación con las diversas realidades provinciales, que imprimen a los procesos de lucha y confrontación docente las particularidades propias de cada región.

Sin embargo, los reclamos de los sindicatos docentes, aunque diferentes en cada provincia y momentos del período en cuestión, continuaron centrados en aspectos comunes: atraso en el pago de los salarios, aguinaldos, premios y/o incentivos docentes (FONID); formas irregulares de pago de los salarios docentes; reducciones y descuentos en los salarios docentes y/o de empleados estatales; reducciones presupuestarias como consecuencia de ajustes fiscales que repercutieron en la coparticipación laboral; deterioro de las condiciones de trabajo, edilicias y de infraestructura; y, reformas en las regulaciones del trabajo y estatutos docentes. Este proceso de *“re-provincialización” del conflicto docente* se evidencia en una desaparición casi absoluta del tratamiento y difusión de la problemática dentro de los medios de comunicación masiva de circulación nacional, afectando fuertemente la visibilidad integral y nacional de la conflictividad docente. La centralidad que había tenido CTERA se vio desdibujada, tanto por la caída de su peso específico en la densidad de la confrontación social en su conjunto, como por el progresivo corrimiento de la problemática educativa del foco de la consideración social en un contexto de agudización de la crisis económica, social, política e institucional del país.

No podemos dejar de advertir cómo la impronta innovadora de la Carpa Blanca en materia de diseño de estrategias de confrontación sindical se instaló fuertemente en las prácticas del sector docente, más allá de la evidente dispersión y multiplicidad de los conflictos docentes provinciales. Las formas de interpelación y convocatoria que plantearon para el colectivo docente, no necesariamente sindicalizado, mostraron ser muy convincentes, ya que los niveles de participación y adhesión que concitaron fueron

mucho más significativos que los que generaban las tradicionales formas de confrontación con el gobierno. Las modificaciones en la agenda de confrontaciones sociales significaron un *cambio cualitativo* importante en la conflictividad social, y obligó al sindicalismo docente a reconsiderar profundamente, una vez más, sus estrategias de lucha, sus formas de manejo de los conflictos, sus aliados y sus modalidades de intervención en el terreno mediático y público.

BIBLIOGRAFÍA Y MATERIALES DOCUMENTALES

MATERIAL BIBLIOGRÁFICO

Batallán, Graciela (1994) "La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile", en: Anderson, Gary (comp.) *Ethnografic educational perspectivas in Latin America*. New Mexico: Gallan Press.

Beatriz Sarlo, (1999) "La carpa blanca restauró un espacio público" en Brecha Gorda, Montevideo, Uruguay <http://www.cholonautas.edu.pe/pdf/SARLO-CARPA.pdf>

Birgin, Alejandra (2001) *La regulación del trabajo de enseñar*. Buenos Aires: Troquel

Bolívar, Antonio (1996) "El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización", en: Pereyra M. et alii (comp.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Bolívar, Antonio (2002), "'¿De nobis ipsis silemus': epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N° 1

Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Brunner, José Joaquín (2001) "Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias", en: AAV *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO

Centro de Estudios Nueva Mayoría, www.rionegro.com.ar/arch200303/p11j26, y en: www.laopinion-rafaela.com.ar/opinion/2003/01/19/e311931

Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), (2003), *Las Provincias Educativas. Estudio Comparado sobre el Estado, el Poder y la educación en las 24 jurisdicciones argentinas*.

CLACSO, Observatorio Social de América Latina, números 1 al 11:
<http://www.clacso.edu.ar>

Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995), "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes

Consultora de Investigación Social Independiente (CISI), "En los once años de convertibilidad hubo, en promedio, 6 conflictos diarios", Instituto de Investigaciones "Gino Germani" de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
<http://www.iade.org.ar/iade/Dossiers/movi/articulos/confli.html>

Corrales, Javier (1999) *Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas*. Documento de Trabajo N° 14. Santiago de Chile: PREAL

Eisner, Elliot (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora en la práctica educativa*. Barcelona: Paidós

Feldfeber, Myriam (comp.) (2003) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: Noveduc.

Galano, Carlos (2000), "La Carpa Blanca" - *The White Marquee*, en:
<http://www.alliance21.org/caravan/en/5/pg12.htm>

Gambina, Julio (comp.) (2002), *La globalización económico-financiera. Su impacto en América Latina*, Buenos Aires: CLACSO.

Gentili, Pablo, (1995) *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes Editora

INDEC, Encuesta Permanente de Hogares-INDEC, Argentina: www.indecmecon.gov.ar

Iñigo Carrera, Nicolás y Cotarelo, María Celia (2000) "Reestructuración productiva y formas de protesta social en la Argentina", en: de la Garza Toledo, Enrique (comp.) *Reestructuración productiva, mercado de trabajo y sindicatos en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Levy, Bettina (comp.) (2002) *Crisis y conflicto en el capitalismo latinoamericano. Lecturas políticas*. Buenos Aires: CLACSO

Mango, Marcelo y Vázquez, Silvia (comp.) (2003) *Descentralización y municipalización. El debate del espacio público en la escuela*. Buenos Aires: CTERA.

McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.) (1998), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Morduchowicz, Alejandro, (2002) *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*. Documento de trabajo N° 23, Grupo de Trabajo “Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina”. PREAL-FLACSO

Murillo, M. Victoria (ed.) (2002) *Carreras magisteriales, desempeño educativo y sindicatos de maestros en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO.

Nochteff Hugo y Güell Nicolás (2002) *Distribución del ingreso, empleo y salarios*. Instituto de Estudios y Formación de la CTA.

Nóvoa, António, “Textos, imágenes y recuerdos. Escrituras de ‘nuevas’ historias de la educación”, en: Popkewitz, Thomas; Pereyra, Miguel y Franklin, Barry (comps.) (2003) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona - México: Pomares Ediciones.

Ogbu, John (1993) “Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple”, en: Velasco Maillo y otros (eds.) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

Pedró, Fancesc (1998), *La Carpa Blanca*, en: www.comunidad-escolar.pntic.mec.es/633/inter1

Popkewitz, Thomas; Pereyra, Miguel y Franklin, Barry, “Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: una introducción”, en: Popkewitz, Thomas; Pereyra, Miguel y Franklin, Barry (comps.) (2003) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona - México: Pomares Ediciones.

Rodríguez, Lidia y Berrostequieta, Gerardo (1989), *Conflicto docente en Argentina. Marzo-abril-mayo 1988*, Cuadernos de Documentación en Educación, N°4, CIPES/REDUC.

Sader, Emir (comp.) (2001) *El ajuste estructural en América Latina. Costos sociales y alternativas*. Buenos Aires: CLACSO.

Seoane, José (comp.) (2003) *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Seoane, J. y Taddei, E. (2001) “Protesta social, ajuste y democracia: la encrucijada latinoamericana”, en: *Observatorio Social de América Latina*, Año II, N° 4. Buenos Aires: CLACSO

Slater, David, (1996) “La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial de las relaciones Norte-Sur: imaginaciones desafiantes de lo global”, en: Pereyra, M. y otros (comp.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor

Suárez, Daniel (2003) "Los efectos pedagógicos de la reforma educativa de los '90 en Argentina: reconfiguración del currículum, descalificación docente y control tecnocrático", en: *Revista Novedades Educativas*, N° 155. Buenos Aires-México, diciembre de 2003.

Tenorth, Heinz-Elmar, "'Nueva historia cultural de la educación'. Perspectivas del desarrollo de la historia en la investigación de la educación", en: Popkewitz, Thomas; Pereyra, Miguel y Franklin, Barry (comps.) (2003) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona - México: Pomares Ediciones.

Tiramonti, Guillermina (2001) *Sindicalismo docente y reforma educativa en la América latina de los '90*. Documento de Trabajo N°19, PREAL

Tiramonti, Guillermina y Filmus, Daniel (coord.) (2001) *Sindicalismo docente & Reforma en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO-TEMAS Grupo editor

Torres, Carlos A. (1998). *La Carpa Blanca: Esfera Pública y Programa de Reforma Educativa*, en: <http://www.isop.ucla.edu/lac/cat/carpa.pdf>

Torres, Carlos A. (1999) *El rol de los sindicatos docentes, el Estado y la sociedad en la reforma educativa*. Boletín N°2 del Proyecto Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina. Buenos Aires: FLACSO-PREAL

Weiler, Hans (1996) "Enfoques comparados en descentralización educativa", En: Pereyra M. et alii (comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Woods, Peter (1998) *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

MATERIAL DOCUMENTAL

CTERA, (1997) *Segundo Congreso Educativo de CTERA*, En: http://www.ctera.org.ar/biblioteca/libros/congreso_educativo_2.htm

CTERA, (1997), "Declaración Final". En: *Primer Congreso Educativo*, Buenos Aires, 24 y 25 de febrero:
http://www.ctera.org.ar/biblioteca/libros/congreso_educativo_1.htm

CTERA, (1997), "'Propuestas en defensa del derecho a la educación y los derechos laborales docentes". En: *Primer Congreso Educativo de CTERA*, En: <http://www.ctera.org.ar/educacion/conclu.htm>

CTERA, (1997), *Memorias de CTERA*, período del 1 de Julio de 1996 al 30 de Junio de 1999

CTERA, (1998), *Memorias de CTERA*, período del 1 de Julio de 1997 al 30 de Junio de 1998.

CTERA, (2000), *Memorias de CTERA*, período del 1 de Julio de 1999 al 30 de Junio de 2000

CTERA, (1999), "Documento Final". En: *Segundo Congreso Educativo, Buenos Aires, 25 y 26 de junio*.

http://www.ctera.org.ar/biblioteca/libros/congreso_educativo_2.htm

CTERA, (2000), *Memorias de CTERA*, período de Julio de 1999 al 30 de Junio de 2000

CTERA, *La Carpa Blanca*, publicado en la página Web, consultado, nov. 03:

<http://www.ctera.org.ar/presenta/carpa.htm>

CTERA, *La Marcha Blanca*, publicado en la página Web, consultado, nov. 03:

<http://www.ctera.org.ar/presenta/mblanca.htm>

CTERA, *Reseña Histórica*, publicado en la página Web, consultado, nov. 03:

<http://www.ctera.org.ar/presenta/resena.htm>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, (1998) *Informe de lo actuado. Educar es construir el futuro*, Buenos Aires.

Federación de Educadores Bonaerenses (FEB) *Ante la puesta en marcha de la E.G.B., la FEB sigue haciendo...* En: Clarín: 8-09-96

Federación de Educadores Bonaerenses (FEB) *Carta documento al Gob. De la Pcia. de Buenos Aires: Dr. Eduardo Duhalde* En: Clarín: 29-04-97

Federación de Educadores Bonaerenses (FEB) *No renunciaremos a nuestros derechos, siempre en defensa del Estatuto Docente*. En: Clarín: 16-10-97

Federación de Educadores Bonaerenses (FEB) *Un minuto por la vida* En: Clarín: 23-02-97

Federación de Educadores Bonaerenses (FEB), *El 21 de agosto paró la FEB*

Federación de Educadores Bonaerenses (FEB), *El día de paro no será descontado*. Comunicado de Prensa: 13/97

Federación de Educadores Bonaerenses (FEB), *Estudian aumentar sueldos docentes desde este año* Comunicado de Prensa: 14/97

Federación de Educadores Bonaerenses (FEB), *Estudian aumentar sueldos docentes desde este año* Comunicado de Prensa: 14/97

Federación de Educadores Bonaerenses (FEB), *Informe N° 52 de 2000: luchemos por mejorar la calidad educativa. No a la titularización masiva.*

Federación de Educadores Bonaerenses (FEB), *Informe N° 53 de 2000: Se detuvo el proyecto de jubilación anticipada*

Federación de Educadores Bonaerenses (FEB), *Informe N° 54 de 2000: Solicitada publicada en los diarios por el estatuto docente.*

Federación de Educadores Bonaerenses (FEB), *Informe N° 80 de 2000: Ley de titularización*

Federación de Educadores Bonaerenses (FEB), *Informe N° 84 de 2003: Paro y movilización.*

Federación de Educadores Bonaerenses (FEB), *La F.E.B. en defensa del Estatuto Docente.* Comunicado de Prensa: 17/97

Federación de Educadores Bonaerenses (FEB), *Los docentes afiliados a F.E.B. dijeron basta: el 21-8-97 para los docentes de la provincia de Buenos Aires.*
Federación de Educadores Bonaerenses (FEB), *Revista: FEB informa.*

Federación de Educadores Bonaerenses (FEB), *Síntesis de actividades gremiales llevadas a cabo durante 1997 en reclamo de un incremento salarial (29-12-97)*

Frente Gremial Docente Bonaerense (FGDB), *Aportes para la Reflexión. Jornada de protesta provincial. (21-10-03)*

Frente Gremial Docente Bonaerense (FGDB), *Conclusiones del Primer Congreso Del FGDB. (5-11-03)*

Frente Gremial Docente Bonaerense (FGDB), *Consulta Provincial Docente. (22, 23, y 24-10-2003)*

Frente Gremial Docente Bonaerense (FGDB), *Jornadas de protesta provincial: Aportes para la reflexión. (25-9; 3-10 y 4-10)*

Galano, Carlos. (2000): "La Carpa Blanca" – The White Marquee. 2000 Alliance for a Responsible and United World. All rights reserved. Last updated May 8, 2000: <http://www.alliance21.org/caravan/en/5/pg12.htm>

MAFFEI, Marta (1999). "Discurso Inaugural". En: CTERA: *Segundo Congreso Educativo*, Buenos Aires, 25 y 26 de junio,

Mendoza, Juan y García, Paloma: Un año de la Carpa Blanca. En Revista La Maga 25/03/1998.

Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, aparato normativo y legal. En: www.me.gov.ar

Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA), Revista: *La Educación en nuestras manos*.

Unión de Educadores de Tigre (UDET), Publicaciones entre Marzo de 2000 y Junio de 2000

YASKY, Hugo (1999): "Discurso de cierre". En: CTERA: Segundo Congreso Educativo, Buenos Aires, 25 y 26 de junio, en:

MATERIAL HEMEROGRÁFICO

La Nación, *El largo ayuno de los docentes*:

<http://www.lanacion.com.ar/suples/revista/970629/R-90.HTM>

La Nación, 3-4-97: <http://www.lanacion.com.ar/97/04/03/g04.htm>

La Nación, 6/97, *El largo ayuno de los docente*:

<http://www.lanacion.com.ar/suples/revista/970629/R-90.HTM>

Clarín, 20-6-97: <http://old.clarin.com.ar/diario/1997/06/20/e-03001d.htm>

La Nación, 15-4-97. Ver: <http://www.lanacion.com.ar/97/06/11/g03.htm>

La Nación, 30-5-97. <http://www.lanacion.com.ar/97/05/30/g08.htm>

La Nación, 20 y 21-6-97:

<http://www.lanacion.com.ar/97/06/20/g06.htm>

<http://www.lanacion.com.ar/97/06/21/g01.htm>

y

La Nación, 6-97, *Estamos y seguiremos estando donde la utopía nos reclame*

<http://www.lanacion.com.ar/suples/revista/970629/R-90.HTM>

La Nación, 31-7-97: <http://www.lanacion.com.ar/97/07/31/g03.htm>

Diario Clarín, 12-12-97 *Casi 25 mil jóvenes cantaron y bailaron con los maestros*

La Nación y Clarín, 23-12-97: <http://www.lanacion.com.ar/97/12/23/g03.htm>

La Nación y Clarín, 30-3-98: <http://www.lanacion.com.ar/98/03/30/g04.htm>

Clarín: 28-3-98.

Clarín, 3-4-98: *Junto a los maestros, una multitud reclamó más fondos para la educación*

Clarín, 4-7-98, *Canciones para cerrar el ayuno.*

Clarín, 10-9-98, *Advertencia del Gobierno al gremio de los docentes*

La Nación, 12-9-98, *La carpa blanca ya no cobija a todos:*
<http://www.lanacion.com.ar/98/09/12/g08.htm>

La Nación, 3-4-99: <http://www.lanacion.com.ar/99/04/03/g20.htm>

Clarín: 9-7-99: *Los maestros cobrarán \$ 360 en agosto*

Clarín, 24-11-99: *Fuerte apoyo al paro docente.*

Clarín, 13-11-99: *No cobrarán hasta fin de año el impuesto docente*

Clarín, 15-12-99: *Buscan un acuerdo para levantar la Carpa Blanca*

Clarín, 16-12-99 "Otro paso en la negociación para levantar la Carpa Blanca"

Clarín, 30-12-99, *Levantar hoy la Carpa Blanca*

Página 12, 31-12-99, *Editorial*

Revista: *Presencia de los trabajadores de la Educación*. Publicación de AGMER. N°: 87, 89, 90 Y 91, (Años 2000 a 2003)