

# vozes

en el Fénix

La revista del Plan Fénix  
año 1 número 3  
Septiembre 2010

## Entre los muros

Pese a que todas las fuerzas políticas coinciden en defender el derecho a la educación pública, las murallas que levantó el neoliberalismo impiden la igualdad de oportunidades. Los niños esperan nuestras respuestas.

**Diálogos políticos: Augsburguer + Depetri + Parada**

# Sumario

- 04** **EDITORIAL**  
Por Abraham L. Gak
- 06** **EL SISTEMA EDUCATIVO**  
Por Mariana Alonso
- 10** **PROGRESISTA, DEMOCRÁTICA Y POPULAR**  
Por Flora Hillert
- 14** **LA ESCUELA Y LOS MEDIOS**  
Por Inés Dussel
- 18** **EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA AGENDA PÚBLICA**  
Por Ingrid Sverdllick
- 22** **FORMACIÓN DOCENTE**  
Por Andrea Alliaud
- 26** **LA FRAGMENTACIÓN EN LA FORMACIÓN**  
Por Myriam Feldfeber
- 30** **FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN, DEBATES PENDIENTES**  
Por Marisa Álvarez
- 34** **DEUDAS EDUCATIVAS CON LA PRIMERA INFANCIA**  
Por Ana Malajovich
- 38** **LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**  
Por Silvia Andrea Vázquez
- 42** **EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL**  
Por Graciela Morgade
- 46** **NINGÚN JOVEN NACE VIOLENTO**  
Por Carina Kaplan
- 50** **CULTURA JUVENIL**  
Por Gabriela Farrán
- 54** **BACHILLERATOS POPULARES**  
Por Nora Gluz

---

## Diálogos políticos



*“Podemos terminar con el hambre”*

**Liliana Parada**



*“Necesitamos cambios estructurales”*

**Silvia Augsburger**



*“Apostamos a profundizar el rumbo”*

**Edgardo Depetri**

## Voces de los movimientos sociales



*“Un diálogo constante”*

*Las experiencias de educación popular reclaman ser reconocidas por el Estado. Voces en el Fénix entrevistó a Adriana Pascielli, docente del Bachillerato Popular Roca Negra.*

## AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

### DECANO

Alberto Edgardo Barbieri

### VICEDECANO

Luis Pérez Van Mórlegan

### SUBSECRETARIO GENERAL

Walter Berardo

### SECRETARIO ACADÉMICO

José Luis Franza

### SECRETARIO DE PLANEAMIENTO Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

Juan Carlos V. Briano

### SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y DOCTORADO

Eduardo Scarano

### SECRETARIO DE HACIENDA Y ADMINISTRACIÓN

César Humberto Albornoz

### SECRETARIO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Emiliano Yacobitti

### SECRETARIO DE BIENESTAR ESTUDIANTIL

Federico Saravia

### SECRETARIO DE RELACIONES INTERNACIONALES

Jorge Brugnoli

### SECRETARIO DE GRADUADOS

Catalino Núñez

### DIRECTOR GENERAL DE LA ESCUELA DE POSGRADO

Catalino Núñez

## CONSEJO DIRECTIVO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

### CLAUSTRO DE PROFESORES

#### TITULARES

Humberto Luis Pérez Van Morlengan

María Teresa Casparri

José Luis Giusti

Enrique Luis Scalone

Leopoldo Halperin Weisburd

Walter Fabián Carnota

Gerardo Fernando Beltramo

Pablo Rota

#### SUPLENTES

Héctor Chyrikins

Heriberto Horacio Fernández

Juan Carlos Aldo Propatto

### CLAUSTRO DE GRADUADOS

#### TITULARES

Luis Alberto Cowes

Rubén Antonio Arena

Jaime José Korenblum

Álvaro Javier Iriarte

#### SUPLENTES

Héctor Molina

Guillermo Seyahian

Juan Carlos Jaite

Fernando Juan Franchi

### CLAUSTRO DE ESTUDIANTES

#### TITULARES

Juan Manuel Oro

Pablo Martín Belluscio

María Laura Fernández

Schwaneck

Natalia Guidolin

#### SUPLENTES

Mayra Daniela Trujanovich

Arturo Pozzali

Bruno Razzari Brion

César Agüero

# VOCES

en el Fénix

### DIRECTOR

Abraham L. Gak

### COMITE EDITORIAL

Eduardo Basualdo

Rubén Berenblum

Aldo Ferrer

Benjamín Hopenhayn

Oscar Oszlak

Fernando Porta

Alejandro Rofman

Federico Schuster

### COORDINACIÓN TEMÁTICA

Mariana Alonso

### SECRETARIO DE REDACCIÓN

Tomás Eliashev

### PRODUCCIÓN

Paola Severino

Martín Fernández Nandín

Erica Sermukslis

Tomás Villar

### JEFE DE ARTE

Cristian Delicia

### FOTOGRAFÍA

Sub [Cooperativa de Fotógrafos]

### CORRECCIÓN

Claudio M. Díaz

**Voces en el Fénix es una publicación del Plan Fénix.**

[www.vocesenelfenix.com](http://www.vocesenelfenix.com) / [voces@vocesenelfenix.com](mailto:voces@vocesenelfenix.com)

Córdoba 2122, Facultad de Ciencias Económicas

Universidad de Buenos Aires. Teléfono 4370 6135

Registro de la propiedad intelectual en trámite.

Los artículos firmados expresan las opiniones de los autores y no reflejan necesariamente la opinión del Plan Fénix ni de la Universidad de Buenos Aires.

EDITORIAL

# *¿Por qué la educación?*

*Por Abraham L. Gak*  
**Director**



*Escribir sobre la educación es preguntarse sobre las distintas razones por las que la misma se encuentra en el centro de las preocupaciones de nuestra sociedad.*

*¿A todos nos preocupa del mismo modo? ¿Compartimos la idea de que la educación es una cuestión esencial y prioritaria? ¿Podemos avanzar en respuestas fructíferas, más allá de las que dicta el sentido común?*

*¿En qué medida esa preocupación y consenso sobre la importancia de la educación es sincera por parte de todos?*

*Al respecto no puedo olvidar el impuesto de emergencia que creó el Fondo Nacional de Incentivo Docente establecido en 1999 en respuesta a los tres años de la Carpa Blanca de CTERA frente al Congreso, que tuvo que ser derogado ante el rechazo generalizado de los contribuyentes.*

*¿Podemos atribuir este hecho puntual a una época en que un modelo económico y social preconizaba el libre juego de la oferta y la demanda en el marco de un pensamiento único que sostenía que el mercado era el mejor asignador de los recursos y en el que prevalecían los intereses individuales sobre los colectivos?*

*Quiero creer que las épocas han cambiado, que una nueva forma de pensar se está instalando en nuestro país, que estamos empezando a superar el "sálvese quien pueda", en el entendimiento de que nuestro futuro como sociedad está vinculado necesariamente al progreso colectivo. Preocupados por el deterioro de un sistema educativo que supo ser ejemplo en América latina, comenzamos a aceptar que es un tema complejo que requiere tiempo y esfuerzo para ser encaminado.*

*No menor implicancia tiene el hecho de que estamos debatiendo acerca de qué país queremos y la necesidad de elaborar un proyecto nacional de mediano y largo plazo que cuente con el consenso necesario para ser llevado a cabo.*

*En este sentido, aunque sea reiterativo, debemos insistir en que estamos inmersos en un mundo globalizado frente al que las naciones tienen la posibilidad de adoptar sus propias y soberanas decisiones, apoyadas sobre el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico autónomo.*

*El objetivo fundamental de un proyecto nacional debe ser el bienestar de todos y cada uno de los habitantes del país.*

*No basta con un salario decente, sino que es necesaria una vida digna para todos y todas, y esto supone condiciones de trabajo, alimentación, salud, vivienda, así como acceso a los bienes culturales y esparcimiento. Para todo esto es imprescindible contar con una educación que garantice la igualdad de oportunidades y que potencie las capacidades, la autoestima y que involucre a las redes sociales -más allá de docentes, alumnos y autoridades- que hagan posible esta vida digna a la que todos y todas tenemos derecho.*

*De ahí la concepción de la educación como un derecho humano esencial que debe no sólo ser garantizado por el Estado sino entendido como una de sus prioridades básicas, en el marco de un sistema democrático, respetuoso de las libertades civiles y de las diferencias, y que promueva la participación ciudadana.*

*Esto incluye -y excede- el marco normativo de la recientemente sancionada Ley Nacional de Educación. Será conveniente entonces una mirada sobre los distintos niveles del sistema (inicial, primario, secundario, terciario, superior), así como sobre modalidades y orientaciones, articulación de las jurisdicciones y cuestiones vinculadas con el financiamiento.*

*Expresamente hemos omitido en este número el tratamiento de la educación superior por su complejidad y por sus particulares implicancias, dejándolo para una edición especial.*

*Los actores sociales involucrados no son un tema menor. Una visión simplista podría reducirlos a alumnos, docentes y autoridades. Creo que esto requiere una mirada más abarcativa que incluya a las comunidades en las que las instituciones educativas se encuentran y en particular a los padres.*

*Este intento debe ser tomado como una introducción, promotora de debate, a un tema no sólo estratégico sino especial para el desarrollo de nuestro país.*





Los desafíos de la educación

# El sistema educativo

Las reformas neoliberales abrieron paso a una era post-burocrática. Pese a los cambios que procuran brindar más educación, los principios del mercado siguen instalados en las escuelas. No se trata de volver al pasado, sino de abrirse a un futuro de democratización.

Por Mariana Alonso

Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA



excluyente, cultural y pedagógico, y prácticas internas de imposición en su gobierno y su quehacer cotidiano. La intensidad de estas demandas amplía progresivamente la frontera de los derechos sociales. La regulación burocrática deja de ser significativa para la articulación y estructuración del trabajo y de las organizaciones económicas.

Hacia los '80, para los sectores político-económicos más concentrados y dinámicos, aquel monopolio industrial weberiano, expresión de un capitalismo y una burocracia imparables, pierde totalmente significación y se re-plantea radicalmente. Los procesos de descentralización a través de la transferencia de escuelas primarias nacionales a las provincias, que se produce en la última dictadura (1978), podría interpretarse como un indicador claro de esta nueva dirección instaurada.

La cotidiana y masiva banalización de lo burocrático nos obliga a volver la mirada hacia el pasado para no desconocer su fuerza configuradora de lo social en la modernidad. Es síntoma de su lenta y definitiva agonía, considerada, con distintos sentidos y por muy diferentes motivos, desde las más encontradas posiciones y situaciones políticas.

Para los primeros años de los '90, la situación de los sistemas educativos se altera profundamente (como los restantes planos de la vida social, política y económica). Las transferencias se profundizan, cubriendo toda la actividad escolar nacional (el nivel medio y el superior). La lógica burocrática se presenta definitivamente minada en su esencia: es decir que se pierde la práctica educativa, propiamente estatal, que construye sociedad y ciudadanía, en tanto actividad unívoca, totalizadora que se dirige al conjunto de la población. La educación ya no puede ser obligación, carga pública, ciudadana (imposición central), pero tampoco derecho social (obligación estatal).

El principio de igualdad se disloca en el de equidad, desde los propios enunciados estatales, y por lo tanto, se oficializa la diferencia. La igualdad de oportunidades ya no es bandera excluyente de las demandas sociales sino que el Estado la asume e interviene diferencialmente. Una transformación radical: el histórico fundamento (jurídico) de lo estatal, cuyo pilar era el principio de igualdad, ya socialmente cuestionado, es empujado al abismo desde el propio Estado, en la fuerte y creativa iniciativa neoliberal.

Lo mercantil cobra protagonismo como mecanismo articulador de lo social. Oferta, demanda, competencia, libre concurrencia y equivalencia de los agentes, auto-regulación, flexibilidad, diversificación y movilidad se transforman en articuladores de lo social, aun sin que exista mercado en el sentido económico tradicional. Los principios mercantiles se universalizan, se trasladan desde lo económico a lo social en su totalidad. El mercado deja de facto en un lugar accesorio a principios jurídicos fundacionales del Estado, sinónimos de la articulación burocrática previa y del histórico peso instituyente de lo estatal. En su definitiva destitución arrastran a aquellos otros principios sociales, sujetados a aquel principio de igualdad por el carácter esencialmente contradictorio de este; derechos producto de las progresivas demandas sociales, fundamentadas y legitimadas socialmente, en el cumplimiento real, efectivo, de ese principio. Entre otros, nuestra educación pública, la de la Ley 1.420, aunque en realidad aquella

posterior, más democrática, capaz de contener, reconociendo, diversos sujetos sociales y populares.

Estos nuevos principios que emergen globalmente y penetran en los Estados nacionales (con particular violencia en América latina) reconfiguraron la arquitectura institucional en nuevas lógicas de intervención, sujetos y articulaciones: los procesos de reforma y ajuste estructural volcados sobre el propio aparato estatal. Esto implicó "la reforma" y la era "post-burocrática" para un sistema educativo que deja de serlo en muchos de sus sentidos fundamentales que aún nos representamos vigentes. La estructuración burocrática pierde su preeminencia. El derrumbamiento se produce desde una dirección diferente a aquella que, en los '70, se buscaba como alternativa a una articulación autoritaria que predominaba. Un recodo definitivamente trazado desde el ámbito internacional que se materializa nacionalmente, donde la piedra de toque es el plano económico-financiero, que condensa las condiciones y cataliza las transformaciones.

El proceso de reforma educativa (y de la administración pública en su conjunto) se delinea sobre orientaciones construidas en un nivel global y prescriptivo respecto de los cambios a operar que se desarrollan sobre un escenario debilitado por los procesos de ajuste. En la intervención y organización estatal y educativa se imponen la transversalidad, la focalización, la diversificación, la desregulación y la variabilidad.

Aquel sistema, integrado, articulado racionalmente, con relaciones estables y expresas (de lo general a lo particular, del centro a la base, de la decisión a la ejecución) y que procura totalizar lo social, en el tiempo y en el espacio, se reconfigura en un acoplamiento de unidades con peso variable pero propio, diversas, cambiables, recortadas sobre sí mismas, auto-referidas, con vinculaciones radiales u horizontales, dependencias cruzadas, yuxtaposiciones, agregaciones múltiples e inestables o configuraciones móviles. Primero nacionalmente, luego provincial y localmente. La "autonomía escolar", y el conjunto de enunciados, iniciativas y acciones oficiales en esta dirección, constituyen la punta del iceberg de un cambio radical en la conformación, articulación y formas de intervención de las administraciones educativas, muy espectacularmente en la nacional. Las provinciales, al retener la práctica escolar con muchas de sus condiciones propiamente modernas (una escolaridad que no llega a romperse totalmente en su regularidad y permanencia, y su pretensión de universalidad) producen una ecuación inédita entre formas burocráticas y post-burocráticas, generando un universo nuevo, tensionado y contradictorio: atravesado por la modernizante lógica nacional y la tradicional (moderna) escolar. Los sistemas provinciales asumen una nueva naturaleza político-administrativa que les es propia y particular, claramente demarcada y auto-delimitada del escenario nacional.

Una nueva conformación del sistema donde la direccionalidad predominante se produce sin mediaciones formales, en las relaciones de fuerza mismas. Una integración, entre el plano nacional y el internacional, entre niveles de gobierno y de la estructura, y entre unidades, trazada desde sus capacidades diferenciales de incidir en la dinámica de otras o del conjunto (en relación con sus condiciones



Los desafíos de la educación

# Progresista, democrática y popular

Se revirtió la tendencia destructiva y antipopular de los '90, pero hace falta asegurar una orientación distinta. Sólo la presencia activa de los sujetos de la educación permitirá elevarla a la altura del progreso social.

Por Flora Hillert

Investigadora del IICE Facultad de Filosofía y Letras, UBA

**E**n palabras de Abraham Lincoln, la democracia es el gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo. Es decir, un gobierno de las mayorías. En la Argentina, la vigencia de la democracia es una batalla ganada y sostenida por las mayorías, una condición que se renueva permanentemente y permanece inconclusa.

Tiene como frontera los intereses de quienes se oponen a ella y reclaman medidas en contra de la voluntad general; por el contrario, debe arbitrar los medios para que lleguen a expresarse los intereses mayoritarios, populares.

Cuando no se restringe a las formalidades, el marco democrático permite satisfacer cada vez más las necesidades populares e incorporar cada vez más al pueblo a distintas formas de participación. En ambos sentidos ha crecido en los últimos tiempos la inclusión de los trabajadores, la mujer, la infancia, los homosexuales.

En educación, lo democrático se refiere al menos:

- \* Al acceso y la permanencia en el sistema.
- \* A los contenidos de la enseñanza.
- \* Al gobierno de la educación.

Así como fue más fácil y breve eliminar vías férreas y pueblos aledaños que reconstruir y extender ferrocarriles, así también fue más fácil destruir nuestro sistema educativo que recuperarlo y ampliarlo. Más aún cuando en este caso se trata de infraestructura edilicia, contenidos curriculares, formación docente, cultura democrática, aspectos materiales, simbólicos y subjetivos orientados en un sentido popular.

La democratización del sistema es un proceso vivo. Sus actores no son sólo autoridades, sino también sindicatos, docentes, padres, especialistas universitarios, alumnos.

## Democratización del acceso

La democratización del acceso ha sido abundantemente tratada en los últimos meses en relación con la Asignación Universal por Hijo y las becas escolares. A comienzos de año escolar 2010 se registraron 250.000 alumnos más en el sistema.

El tema de la permanencia constituye un desafío no sólo en nuestro país sino para toda América latina, como se discutiera los días 7 y 8 de junio en el Seminario internacional "La educación en el contexto de la integración latinoamericana. El rol de la escuela



media”, organizado conjuntamente por los ministerios de Educación del Mercosur y la Coordinadora de Centrales Sindicales del Cono Sur. Responder al desafío requiere atender diversos aspectos, desde la forma de lo escolar hasta los contenidos de la enseñanza.

### **Democratización de los contenidos**

Los contenidos están íntimamente vinculados con la retención: desde el más simple sentido común es posible preguntarse si están actualizados, si interesan al alumno, si sirven para la vida, el trabajo y la continuidad de los estudios, si permiten sentir que en la escuela no se pierde el tiempo, si convocan a concurrir a la escuela con gusto. La Resolución N° 84/2009 del Consejo Federal de Educación sobre la reforma de la enseñanza secundaria, señala la necesidad de abordar, en ese nivel del sistema, temas de interés del adolescente como sus derechos, la sexualidad y la relación con el trabajo.

La transmisión de conocimientos que efectúa el sistema educativo, para que amplios sectores populares puedan apropiarse de contenidos culturales científicos, técnicos y artísticos, equivale a la democratización de su distribución.

En este sentido no es menor el objetivo del Plan Nacional de Lectura por el cual se entregan libros y se realizan diversas actividades literarias en todo el territorio nacional.

Pero interesa además que los mismos contenidos sean democráticos, y que sean trabajados democráticamente.

Podemos preguntarnos en qué dirección están cambiando los contenidos de la enseñanza, prescriptos y reales, a impulso de sujetos del ámbito educacional –autoridades, especialistas, docentes, padres, alumnos, gremios–, en oposición a otros sujetos y orientaciones.

En relación con los derechos humanos, en muchas escuelas se trabaja el Día de la Memoria, invitando a organismos de derechos humanos, a egresados ex detenidos desaparecidos, a personalidades de la cultura; se inauguran placas en conmemoración de los propios desaparecidos si los hay, se realizan exposiciones y videos; otro tanto sucede en relación con la Noche de los Lápices. Los estudiantes y sus organizaciones participan activamente de estos eventos, aportan su mirada y su palabra.

El carácter de la dictadura y la defensa de los derechos humanos es un tema para el debate, la argumentación y la toma de posiciones que no pueden darse por sentadas, como lo demostró el episodio ocurrido en una escuela de la provincia de La Pampa, que en el acto escolar por el Bicentenario incorporó imágenes de miembros de la juntas militares. Es un tema en pugna por el contenido que adopte.

En relación con la ampliación del derecho a la comunicación, en algunas escuelas profesores de ciencias sociales impulsaron en las aulas debates y trabajos sobre la ley de medios audiovisuales. Pero además existen proyectos de desarrollo de producción radial y filmica.

En temas de historia, asistimos a la resignificación del “descubrimiento” como conquista, y del 12 de

octubre como día de lucha por la independencia y la hermandad de los países de la región; constatamos la avidez por el conocimiento de las historias y culturas de los países de nuestra América latina, de sus cinco siglos de brega emancipatoria, del momento actual de gobiernos post neoconservadores y de integración latinoamericana. El conocimiento del genocidio y de los derechos de los pueblos originarios ha hecho nacer en varias escuelas medias e institutos de formación docente iniciativas de cambio de nombres a escuelas, calles, pueblos.

Con respecto al Bicentenario y las tareas pendientes de la Revolución de Mayo, desde los gremios se ha difundido una experiencia realizada por SUTIBA en Saladillo, donde un grupo de docentes, con la asesoría de investigadores universitarios, en el marco de un trabajo colectivo, construyó e implementó un proyecto de enseñanza sobre la Revolución de Mayo. Los protagonistas dijeron: “Estamos proponiendo modificar un tema muy consolidado en la enseñanza de la historia, un tema que parece intocable. Y, para ello, es preciso construir nuevos recortes de contenidos potentes sobre la Revolución de Mayo, en relación con formas de enseñarlos”.

Por el contrario, el Material del Bicentenario elaborado y aprobado para el Nivel Medio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que coloca a los sectores populares como sujetos activos de la historia y describe sus resistencias y su cultura, fue censurado por el ministro de Educación porteño.

En relación con la ecología y el cuidado del medio ambiente, en algunos casos la escuela y los docentes no sólo siguen los cambios culturales sino que son sus activos promotores. Se multiplican los ejemplos de abordaje de los temas ecológicos y las actividades de sentido ecológico, que trabajan algunos docentes desde el jardín hasta la universidad, con tratamientos más superficiales o más profundos: la forestación de plazas, el cuidado de parques nacionales, el reciclado, el tratamiento de residuos, el saneamiento de ríos, el uso de energías alternativas, el ahorro de energía eléctrica, producciones a partir de la flora autóctona, el cuidado de las condiciones y el medio ambiente de trabajo son algunos de los intereses que se plasman aquí y allá en contenidos de la enseñanza, en ocasiones alcanzando a las raíces del sistema social.

Con respecto a un modelo de ciudadanía activa, en provincia de Buenos Aires se aprobaron los contenidos de la materia “Construcción de la ciudadanía”, que tanto preocupan a monseñor Héctor Aguer porque se proponen enseñar a aprender críticamente desarrollando proyectos de ejercicio ciudadano. En opinión del arzobispo, las etapas deben ser sucesivas: primero aprender como alumno, luego criticar como adulto, sin ninguna referencia a prácticas activas.

Tomando cartas en la construcción de este espacio, el movimiento sindical docente llevó a cabo el seminario “La escuela como espacio de construcción de ciudadanía” en 19 distritos de la provincia de Buenos Aires, con una participación de 700 docentes. La democratización de los contenidos se profundiza

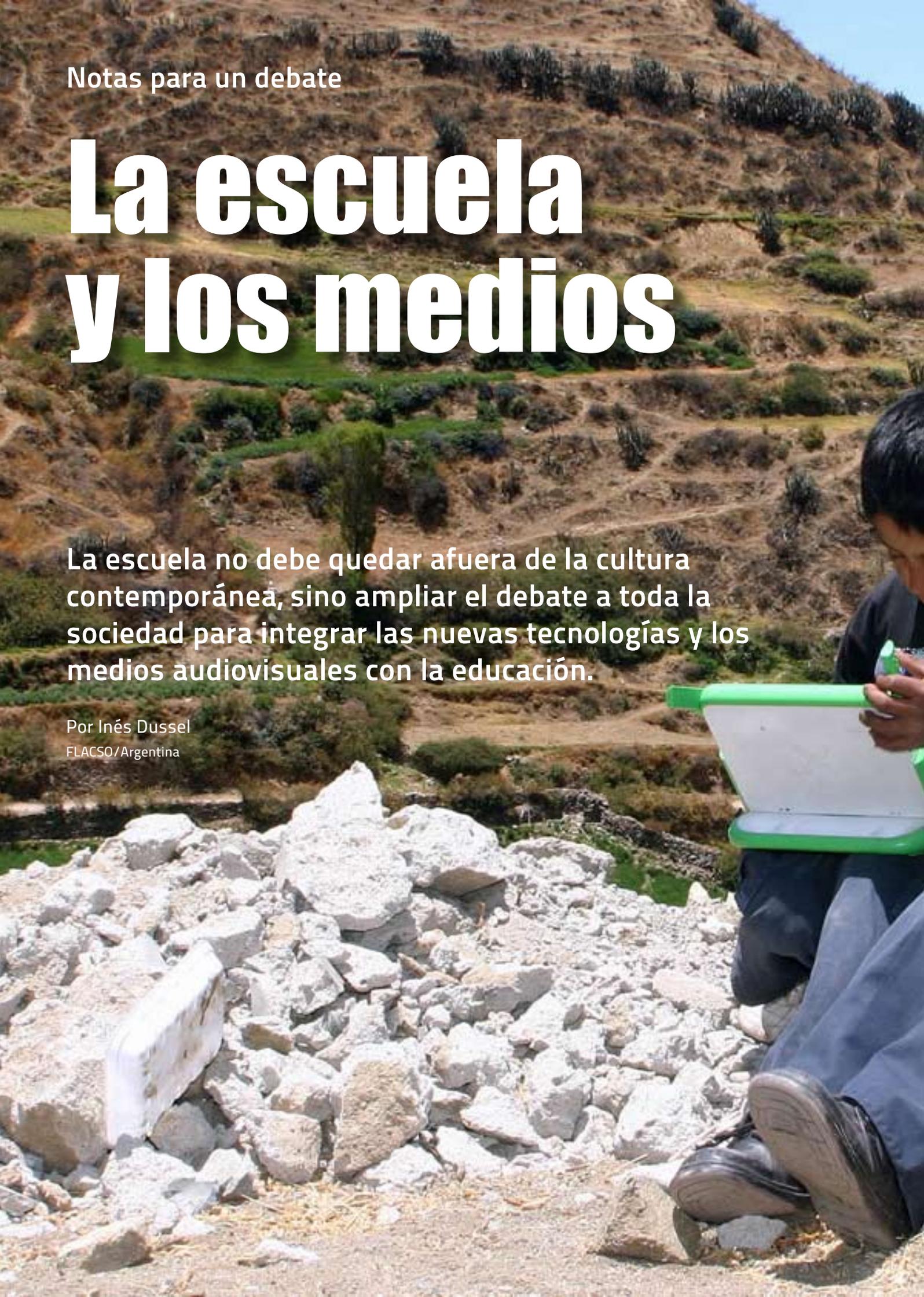


Notas para un debate

# La escuela y los medios

La escuela no debe quedar afuera de la cultura contemporánea, sino ampliar el debate a toda la sociedad para integrar las nuevas tecnologías y los medios audiovisuales con la educación.

Por Inés Dussel  
FLACSO/Argentina





**H**ace pocos meses, la sociedad argentina vivió un intenso debate sobre los medios de comunicación de masas. Mientras duró el debate sobre la Ley de Medios, asuntos importantísimos como la propiedad concentrada o democrática de los medios de comunicación y la promoción y el financiamiento de medios comunitarios estuvieron en el candelero, y resultaron en la aprobación de una legislación mucho más avanzada que la que teníamos.

Sin embargo, hay discusiones de largo plazo que estuvieron y están ausentes todavía. Una de ellas tiene que ver con la educación, y se refiere a la promoción de una educación en medios. Hay que decir que esta educación en medios fue más bien marginal en la escuela argentina. Un educador de principios del siglo XX, Víctor Mercante, constatando que la mayoría de los espectadores de cine eran jóvenes de entre 12 y 25 años de edad, se preguntaba horrorizado en 1925: “¿Quién abre un libro de Historia, de Química o de Física, a no ser un adulto, después de una visión de ‘Los piratas del mar’ o ‘Lidia Gilmore’ de la Paramount?”. Las películas de cowboys y de amor, cuyos héroes eran, para Mercante, “grandísimos salteadores y besuqueadores,” llevaban a que los jóvenes “sólo quieran gozar, gozar, gozar.” Por eso, él sostenía que el cine era una escuela de perversión criminal, y que había que organizar comités de censura en todas las ciudades para que sólo se exhibieran películas “moralmente edificantes.”

La pregunta que se formuló Mercante es una inquietud muy lúcida sobre las nuevas condiciones en que se ejerce la acción escolar desde la aparición del cine y la publicidad. Mercante observó que el cine movilizaba pasiones, emociones, goces, que la escuela parecía no movilizar de la misma manera. Pero en vez de plantearse integrar este desafío a la propuesta escolar, la respuesta de Mercante fue expulsarlos y censurarlos, es decir, dejar afuera de la escuela a la cultura contemporánea. Podríamos decir que fue una actitud cerrada, autoritaria y de corto plazo, porque los medios audiovisuales de comunicación de masas no sólo no retrocedieron sino que avanzaron muchísimo más allá de lo que asustaba a Mercante. No obstante, en América latina y en otros lugares del planeta fueron muchos los herederos de Mercante. La escuela asumió una actitud de sospecha de la cultura visual, sobre todo de la cultura visual de masas, a la que consideró desde temprano una fuente de degeneración moral e intelectual de la población. Esto es cierto incluso para muchos educadores enrolados en la educación popular.

Pese a esa expulsión del ámbito escolar, sabemos que los medios nos proveen imágenes, lenguajes, géneros, y hasta textura y espesor a la imaginación que tenemos de la sociedad y la naturaleza, y que en ese sentido son grandes tecnologías pedagógicas. Está, por un lado, lo que los niños y jóvenes conocen sobre la historia, la geografía y la ciencia, que hoy está alimentado, no siempre explícitamente, de lo que aprenden en los programas de televisión, leyendo diarios, o más todavía buscando en Internet. Pero también hay que ocuparse de los efectos de los medios en las disposiciones éticas y estéticas, que definen nuestro estar en el mundo, una forma de pensar la ciudadanía y la participación, y que son menos evidentes que los contenidos “clásicos” del currículum escolar pero no menos efectivos a la hora de educarnos.

## El contenido del mensaje

Permítaseme tres breves ejemplos de este tipo de formación ética y estética que resultan especialmente problemáticos, y que habría que plantearse como prioritarios para un trabajo educativo, ya sea en las escuelas o fuera de ellas. Los tres se alejan de la visión conspirativa o manipuladora de los medios, que asocian unidireccional y mecánicamente una cierta propiedad o ideología de los medios a un cierto mensaje. Esta visión suele centrarse más en el “contenido” del mensaje que en su forma o en su modo de dirigirse al espectador.

Los ejemplos que propongo tienen que ver más bien con otras dimensiones de los medios, que atraviesan muchas veces a medios con ideologías o afiliaciones políticas contrapuestas, y que escasamente son abordadas desde la educación escolar y la formación docente. También me interesa incorporar la discusión sobre los nuevos medios digitales, esto es, el conjunto heterogéneo que componen los celulares, las computadoras personales, las redes sociales, los videojuegos, entre otros, que tienen como una de sus características definitorias la de ser tecnologías que permiten la autoría o la creación.

Se habla de la interactividad que posibilitan, pero más que ese rasgo, que por otra parte podría sostenerse también con cualquier texto escrito o visual si tenemos una teoría de la recepción que no sea pasiva, habría que pensar en la posibilidad de programarlos y de crear nuevos textos en una dimensión que hasta hace poco resultaba desconocida. Los usuarios o consumidores ya no son sólo eso, sino que intervienen sus fotos, editan sus videos, se apropian y crean sus propias colecciones de música, y rearticulan textos que pueden contener varios modos de comunicación (palabra, música, imagen) al mismo tiempo. De esa manera, también están transformando los medios de comunicación tradicionales del siglo XX como el cine, la televisión y el periódico impreso, por lo que, más que “viejos” o “nuevos” medios, habría que hablar de modos de relación con los medios.

1. El primer ejemplo tiene que ver con la experiencia cotidiana de ser espectadores del dolor de otros seres humanos, ya sea en los noticieros o documentales, o en las cadenas de denuncia que recibimos o producimos desde nuestros correos electrónicos. Hoy el sufrimiento humano se nos aparece con una cara o un rostro que vimos en alguna fotografía, documental o power point, que es generalmente un estereotipo de los excluidos y los oprimidos y que los muestra exclusivamente en el lugar de víctimas, aun en documentales que buscan denunciar injusticias o la crueldad de la guerra. Al mismo tiempo, estamos tan acostumbrados a ver imágenes de hambre, guerra o penurias que ya difícilmente nos conmuevan, y eso las convierte en imágenes descartables, banales, casi obscenas. La crítica de la cultura Susan Sontag dedicó su último libro, *Ante el dolor de los demás*, a discutir qué se hace con esta proliferación de imágenes del dolor y esa circulación banal y descontextualizada. Su ensayo, publicado en 2003, debería probablemente ser de lectura obligatoria en la formación de los maestros y en la escuela secundaria, porque plantea cuestiones centrales sobre la complejidad de nuestra ética en la era de la televisión e Internet que deberían formar parte de la educación de todo ciudadano. Ella señala que hoy parece que todo puede mostrarse y todo debe verse, pero que habría que poner en evidencia que hay regímenes que





Una disputa vigente

# EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA AGENDA PÚBLICA

Nadie discute que todos deberían tener acceso a la escolarización, pero el enfoque tecnocrático hizo que en la realidad esto no se cumpla. La discusión sobre el significado de qué implica este derecho es un debate político.

Por Ingrid Sverdlick

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Málaga. Docente de UNIPE. Coordinadora del FLAPE



**L**os temas sobre los cuales se discute en el campo de la educación (y en otros en general, sobre todo donde la política pesa fuerte) van cambiando conforme los tiempos y de acuerdo con las pujas y tensiones por la instalación de asuntos en la agenda política. En los años de aplicación de las políticas neoliberales corrió mucha tinta y voces sobre la necesidad y acciones para las reformas educativas, de la mano de la reforma del Estado. La eficiencia, eficacia y racionalidad desde una lógica economicista funcionaron como ejes discursivos que definieron y atravesaron a los temas de agenda (financiamiento, calidad, evaluación, gerenciamiento, etcétera). Luego de un período en el que la discusión estuvo prácticamente centrada en cuestionar fuertemente las reformas neoliberales y en concordancia con un mayor protagonismo de las luchas de los movimientos sociales y sindicales y con la asunción de nuevos gobiernos en América latina, el derecho a la educación (re)ingresó como tema en las agendas públicas nacionales e internacionales.

En la actualidad, el derecho a la educación es una afirmación que difícilmente se cuestione o discuta. De hecho, sería políticamente incorrecto oponerse a la educación como un derecho, máxime cuando la doctrina de los derechos humanos goza del reconocimiento de las Naciones Unidas y ha cristalizado en una vasta normativa internacional a lo largo del último siglo. Esta normativa declara y estipula los compromisos de los Estados en torno del respeto, la protección y la garantía de los derechos humanos.

Si bien aún existen países que tienen esta materia pendiente en sus legislaciones, tanto a nivel internacional cuanto a nivel nacional en la mayoría de los países de América latina, entre los que se cuenta la Argentina, se reconoce que la legislación orientada a garantizar el derecho a la educación es bastante prolífica. Sin embargo, aunque la escolarización se haya universalizado y extendido ampliamente a partir de la segunda mitad del siglo XX, de acuerdo con los indicadores habitualmente utilizados, el derecho a la educación es una realidad que se presenta disociada entre el cumplimiento formal y el efectivo.

## Los significados del derecho a la educación

Este contundente incumplimiento del derecho nos provoca a sostener una discusión más profunda tanto sobre el logro de este derecho formulado en el marco de sentido del liberalismo, como por el uso de una bandera que puede ser asumida indistintamente por una gran diversidad de actores y sectores que otorgan distinto significado al derecho a la educación.

La educación es un derecho que aún requiere de muchas batallas para el logro de su realización incluso si la consideramos desde la perspectiva liberal que le dio origen. El principio de la educación como derecho de todos y deber del Estado que estuvo en la base constitutiva de los sistemas nacionales de enseñanza, suponía una concepción del derecho inscripta en la democracia liberal: un derecho que es individual, todos los hombres (y mujeres) son iguales ante la ley. El Estado es quien ejerce las funciones de justicia, defensa

de la soberanía territorial, seguridad interna y garantía de los derechos individuales. La noción del derecho en ese marco remite a la idea de "libertad", como resguardo de autoritarismos civiles o eclesiásticos. En el campo de la educación, la burguesía buscaba avanzar contra el monopolio de la Iglesia como agencia de adoctrinamiento de fieles y súbditos. Es decir, se trataba de una disputa de un sector que reclamaba su espacio de poder en el terreno educativo.

Mirado en perspectiva histórica, el derecho a la educación fue una bandera del siglo pasado, asentada en los ideales modernizadores fundamentados en los principios de la Ilustración. Si bien esas ideas manifestaban su intencionalidad "liberadora" por la vía de "desterrar" la ignorancia; se trataba sobre todo de socializar a la población dentro de un sistema hegemónico y por ende con una orientación reproductora del orden social. Katarina Tomasevsky, en su paso como relatora de las Naciones Unidas por el Derecho a la Educación, denunció que la educación, en un sentido liberal, más que un ideal a lograr, puede interpretarse como un genocidio cuando se elimina una cultura étnica por vía de la educación, bajo la idea de que para prosperar hay que ser blanco, occidental y cristiano. El auge del desarrollismo y de las teorías del capital humano acentuó el carácter instrumental de la educación, y de a poco fue cristalizando una noción del derecho a la educación funcional al orden imperante. Libre acceso se convirtió en sinónimo de garantía del derecho, mientras que los sistemas educativos se segmentaban, generando circuitos diferenciados de escolarización según el origen social. La medida del acceso, además de dejar afuera a las trayectorias y experiencias escolares, excluyó la permanencia y conclusión de los estudios como indicadores educativos.

**DE ACUERDO CON LOS INDICADORES HABITUALMENTE UTILIZADOS, EL DERECHO A LA EDUCACIÓN ES UNA REALIDAD QUE SE PRESENTA DISOCIADA ENTRE EL CUMPLIMIENTO FORMAL Y EL EFECTIVO.**

## Las resistencias conservadoras

El reconocimiento de la condición social de origen como una dimensión relevante en la desigualdad llevó a sobrevalorar a la escuela como factor de progreso. A pesar de este reconocimiento general, la responsabilidad individual o familiar continuó siendo durante muchos años un argumento utilizado para explicar las diferencias en las trayectorias escolares. Argumento que, sin ser políticamente correcto, es habitual que lo sigamos encontrando en los discursos escolares y en expresiones del sentido común. A partir de las refor-



*Estado de situación y desafíos a futuro*

# *Formación docente*

*Aunque se intentó mejorar los profesorados, el nivel de rendimiento es bajo. Para revertir esta situación, hay que lograr una identidad propia que combine excelencia académica con formación pedagógica.*

Por Andrea Alliaud

Doctora en Educación por la UBA, docente de Universidad Torcuato Di Tella, IDIE/OEI

**D**urante las últimas décadas se ha asistido en numerosos países a movimientos de transformaciones profundas de los sistemas educativos tendientes a asegurar la calidad de los aprendizajes escolares. Los desafíos se renuevan constantemente y adquieren nuevos sentidos en las sociedades del conocimiento y la información actuales. La relevancia de la educación es crucial y dentro de ella alcanzan una importancia estratégica tanto el ejercicio profesional como la formación inicial y permanente de los docentes. Distintas voces advierten sobre la necesidad de que el cambio escolar contemple procesos de renovación del profesorado, considerando su protagonismo en cualquier proceso de transformación que se emprenda.

En los últimos años se desarrollaron políticas tendien-

tes al mejoramiento y fortalecimiento de la formación de docentes aunque, como en la mayoría de los países de la región, los resultados de las evaluaciones internacionales continúan manifestando un bajo nivel de rendimiento en las principales áreas del aprendizaje escolar. Los problemas de cobertura, deserción y desgranamiento son deudas pendientes que se acentúan con la ampliación de los años de escolaridad obligatoria previstos por la legislación local.

Si bien las políticas sobre la profesionalización de la docencia resultan prioritarias, no pueden considerarse como las responsables exclusivas de los procesos de mejora y transformación educativa. En este sentido, una política educativa que no atienda en forma simultánea "distintos frentes" corre el riesgo de evadir la complejidad estructural que caracteriza a los procesos de escolarización y contribuir,



*así, a perpetuar la situación que intenta modificar. Subiendo aún más la apuesta, podría decirse que las políticas sectoriales harán agua si no van acompañadas de decisiones que den respuesta a los problemas económicos y sociales que caracterizan a nuestras sociedades.*

### **Breve panorámica**

*El sistema formador tiene algunas notas peculiares. Si bien la formación docente se desarrolla en el nivel de enseñanza superior (como en la mayoría de los países), las instituciones que la imparten son terciarias o “no universitarias” (la mayoría) y universitarias, debiéndose esta distribución más a las lógicas fundantes de uno y otro circuito formativo que a las necesidades particulares del sistema*

*formador. La otra característica de nuestro sistema es la cantidad de instituciones que lo conforman. Hay más de 1.100 institutos superiores que imparten carreras docentes, distribuidos a lo largo del territorio. Las necesidades del sistema educativo para el que se forman o deberían formarse los docentes quedan desplazadas por las oportunidades educativas y laborales que este tipo de carreras superiores “poco costosas” ofrecen, sobre todo en las zonas más vulnerables del país. Partiendo de esta simple caracterización, podrá visualizarse que la formación de los docentes no es un área sencilla de gobernar.*

*Los intentos de reordenamiento de la oferta en este nivel fracasaron mayoritariamente, siendo el más notorio el emprendido durante la década de los '90. Sin embargo, durante estos años y dentro de un contexto de reforma*

educativa generalizada, las políticas de formación docente se orientaron fundamentalmente hacia el perfeccionamiento, reconversión y actualización de maestros y profesores. Se consideraba entonces la necesidad de que los docentes se apropiaran de los “nuevos” contenidos definidos para una “nueva” escuela. Si bien el Estado avanzó en la construcción de una “Red Federal para la Formación y Capacitación Docente Continua”, los efectos formativos resultaron paradójicos sobre todo por el lugar en que quedaron posicionados los docentes. Frente a los procesos de renovación curricular y cambio en los niveles del sistema, maestros y profesores fueron vistos, tratados y formados (actualizados, reciclados) desde su “no” saber. La concurrencia masiva a instancias de desarrollo profesional se ligó a la conservación del puesto laboral. Se modificaron los planes de formación docente inicial a partir de la definición y aprobación de “Contenidos Básicos Comunes” por parte del ministerio nacional. La debilidad del carácter vinculante hacia los acuerdos logrados, sumada a la transferencia abrupta de los servicios educativos del nivel superior a las provincias, acentuó la fragmentación y heterogeneidad existentes, ocasionando la desintegración del sistema formativo nacional.

Debido a la situación existente, en el año 2006 el Ministerio de Educación nacional crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), un organismo desconcentrado, cuya función es la de “planificar, desarrollar e impulsar políticas de formación docente inicial y continua”. Las responsabilidades de este instituto se explicitan en la nueva Ley Nacional de Educación que expresa la necesidad de fortalecer las relaciones entre el sistema formador y el sistema educativo, de avanzar hacia la reorganización del sistema formador, mediante la aprobación de lineamientos curriculares básicos para la formación docente inicial y continua, de impulsar y desarrollar acciones de investigación y desarrollo curricular en los institutos formadores, de coordinar acciones de seguimiento y evaluación de las políticas e impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucionales e internacionales.

Además de sentar las bases para garantizar la conformación de un “sistema formador”, estipula en cuatro años la duración mínima de las carreras docentes y prolonga los períodos de formación en las escuelas (prácticas y residencias). La convergencia de la calidad educativa y la justicia social, como principios básicos que definen el espíritu de la norma, se plasma en las finalidades otorgadas a la formación docente.

La normativa avanza sobre otros aspectos pendientes referidos a la regulación del trabajo docente, como la enunciación conjunta del mantenimiento de la estabilidad laboral y el acceso a los cargos por concursos de antecedentes y oposición, la definición de la carrera docente y la formación continua como una de las dimensiones básicas

para el ascenso. Respecto de las condiciones laborales y también de las prioridades otorgadas a la formación de los docentes, la Ley de Financiamiento Educativo establece las pautas que aseguran un incremento progresivo en la inversión educativa.

El marco legal vigente plantea metas y aspiraciones, desafíos importantes a la vez que crea garantías, legítimas realidades y genera condiciones de posibilidad. Las líneas de acción que se están llevando a cabo actualmente en materia de formación y desarrollo profesional docente cuentan con un órgano rector de las políticas de Estado que avanza sostenidamente en la direccionalidad establecida, a través de acuerdos “vinculantes” que se van alcanzando con los distintos gobiernos provinciales y que

cuentan con la legitimidad otorgada por representantes de universidades, gremios y otros actores relevantes de la gestión educativa.

Los problemas que quedan por delante y que caracterizan la situación del sistema formador se refieren básicamente al desarrollo de una institucionalidad específica que contemple la formación inicial y continua de los docentes en función de la mejora de las escuelas. Temas vinculados con la planificación de la oferta formativa y una

mayor articulación de estas instancias con la carrera profesional; la producción de saberes sobre la enseñanza y una pedagogía específica para la formación; la articulación con las universidades en tanto instituciones que también forman docentes y producen conocimientos sistemáticos; los procesos de seguimiento y evaluación permanentes, y la definición de marcos normativos específicos que regulen la educación superior, merecen una atención especial.

### **Algunas claves para la mejora del sistema formador**

La necesidad de asegurar un sistema integrado de formación docente se desprende de las desarticulaciones diversas que aún hoy se producen en el sistema formador entre: las distintas jurisdicciones del país, las instituciones de una misma jurisdicción, la formación docente inicial y el desarrollo profesional, las instancias de formación y el sistema educativo para el que se forman los docentes y el sistema terciario y el universitario, al interior del sistema superior. El modo en que se llevó a cabo la transferencia de la educación superior a las provincias, en el año '94, acentuó la fragmentación existente en el sistema formador de docentes. Un estudio reciente basado sobre información proveniente del Censo Nacional de Docentes de 2004, ha detectado más de 600 carreras docentes, muchas de las cuales expiden títulos semejantes aunque no idénticos, llegando incluso a no ser reconocidos los diplomas otorgados entre una jurisdicción y otra. La atomización no se da sólo entre las provincias sino que se presenta entre las instituciones que forman docentes y hacia el interior de las mismas. Los institutos superiores

***Las necesidades del sistema educativo para el que se forman o deberían formarse los docentes quedan desplazadas por las oportunidades educativas y laborales que este tipo de carreras superiores “poco costosas” ofrecen.***





# La fragmentación en la formación

Las políticas educativas de la post crisis contienen elementos de ruptura y de continuidad respecto de los valores del mercado. Pese a la heterogeneidad creciente de los docentes, se aplican políticas homogeneizantes.

Por Myriam Feldfeber

Licenciada en Ciencias de la Educación por la UBA. Master en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la Flacso

**L**os vertiginosos cambios acontecidos en nuestras sociedades delimitan nuevos escenarios en los cuales se desarrollan los procesos de formación y trabajo de los docentes. Las profundas transformaciones de las últimas décadas cuestionan tanto los sentidos de la escolarización como la autoridad y el papel que los docentes desempeñan en sistemas e instituciones escolares en crisis. Las condiciones efectivas en las que los docentes desarrollan su tarea no han permanecido al margen de estas transformaciones.

Los docentes constituyen colectivos cada vez más heterogéneos tanto en términos de sus condiciones materiales de existencia como de los aspectos subjetivos que contribuyen a definir su identidad. Sin embargo, y más allá de una retórica que en general se asienta en el respeto por la diversidad, las políticas implementadas en los últimos años para el sector docente evidencian un tratamiento homogeneizante, a partir de los temas que circulan en una agenda globalmente estructurada para la educación, e individualizante, en tanto las regulaciones de la formación y el trabajo docente interpelean básicamente al docente en forma individual antes que como parte de un colectivo.

La agenda educativa para el sector docente que circula en los organismos regionales e internacionales, los consultores y las fundaciones que se expandieron en los

'90 se ha convertido en una especie de "jaula de hierro" que condiciona las políticas de los países de la región.

Los temas que plantean son:

1. Las demandas de profesionalización y autonomía de los docentes.
2. Las políticas que enfatizan la formación continua y el desarrollo profesional.
3. El establecimiento de sistemas de evaluación de los docentes.
4. La introducción de mecanismos para volver "atractiva" la profesión y atraer "jóvenes calificados."
5. La definición de nuevas carreras laborales junto al establecimiento de nuevos criterios para definir las escalas salariales en base al mérito y a la responsabilidad por los resultados.

Cuando analizamos las políticas en materia de formación continua de los docentes debemos considerar que es un sector en permanente crecimiento. Según el censo docente del año 2004, 825.250 docentes se desempeñaban en los niveles inicial, primario, medio y superior no universitario. El 70,8 por ciento lo hacía en el sector público (denominado estatal), el 22,2 por ciento en el sector privado y un 7 por ciento en ambos sectores.

Muchos son los problemas que enfrentan las políticas en materia de formación docente, que no pueden analizarse fuera de las condiciones reales en que los docentes desarrollan su trabajo.

## Las políticas educativas en el nuevo escenario latinoamericano

Uno de los aspectos centrales a la hora de analizar las políticas para el sector docente se vincula con los modos en que se encararon las políticas educativas en el nuevo escenario: como gestión de lo posible dentro de los límites establecidos por las reformas de los '90 o como construcción de otro orden social y educativo.

Los sistemas educativos latinoamericanos han sufrido en las últimas dos décadas profundas transformaciones, que se inscriben dentro de los procesos de reestructuración de los Estados nacionales, en los que la centralidad de la política fue desplazada por la primacía de la lógica basada en los valores del mercado. El campo educativo no permaneció al margen de esta crisis. Por el contrario, podemos señalar que en cierta medida las reformas educativas han sido funcionales a este modelo.

Las políticas implementadas en la Argentina en la década de los '90, en consonancia con las tendencias internacionales, se articularon en torno a la descentralización de los servicios educativos y la discusión de nuevas formas de gobierno y gestión del sistema y de sus instituciones; la definición de parámetros curriculares comunes y la implementación de un sistema nacional de evaluación de la calidad; la definición de mecanismos de acreditación y evaluación de las instituciones de educación superior y el desarrollo de políticas asistenciales y compensatorias a través del Plan Social Educativo. En materia docente, luego de la transferencia de las instituciones de formación docente a las provincias, las

políticas estuvieron centradas en las demandas de profesionalización y autonomía a partir de los cambios definidos en la Ley Federal de Educación de 1993; en la acreditación de las instituciones y en la discusión de nuevos criterios para definir la carrera laboral de los docentes.

En esta primera década del siglo XXI, gobiernos de nuevo signo en América latina marcan una nueva etapa política caracterizada –en algunos casos a nivel más retórico que de las políticas concretas que implementan– por la oposición al consenso reformista de los '90 y por la recuperación de la centralidad del Estado en materia de políticas públicas. Los discursos críticos al modelo neoliberal acompañan propuestas y políticas que ponen en evidencia elementos de ruptura pero también continuidades, en especial en el terreno educativo, respecto de las que se implementaron en las últimas décadas.

En la Argentina, el gobierno de Néstor Kirchner asumió después de una de las peores crisis, cuyas manifestaciones sociales y políticas fueron de tal magnitud y extensión que pusieron al sistema institucional al borde de la ruptura. Naturalmente, el sistema educativo no permaneció ajeno a la crítica situación que atravesó al conjunto de la sociedad. El período de recuperación de los últimos años ha sido inédito en algunos aspectos, como el elevado y sostenido crecimiento económico. Sin embargo persisten problemas en términos de distribución del ingreso, desigualdades regionales y exclusión social. Algunas de las medidas

implementadas por el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner se orientan a la modificación de este patrón de desigualdad: la denominada Asignación Universal por Hijo y las transformaciones en el sistema jubilatorio.

El sistema educativo se expande y se masifica al tiempo que persisten problemas básicos en términos de escolarización de la población. La fragmentación es una de las características más reiteradas en diversos trabajos de investigación para dar cuenta tanto de las diferencias en la cantidad de años de escolarización y en la calidad de la formación recibida, como las marcas de la desigualdad en la experiencia escolar de niños y niñas y de jóvenes pertenecientes a diferentes sectores sociales y regiones del país. Fragmentación que también atraviesa el campo de la formación y las condiciones de trabajo de los docentes.

Las políticas educativas de la post crisis contienen tanto elementos de ruptura como también de continuidad respecto de la orientación de las políticas reformistas de los '90, tal como se evidencia en la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006. Si bien mantiene algunos de los principios cuestionados en la Ley Federal de Educación (entre otros la conceptualización de que toda la educación es pública diferenciándose por el tipo de gestión e incorporándose la gestión social y cooperativa), incluye algunos avances relevantes, en especial en la conceptualización de la educación como derecho social y en la centralidad del Estado en la garantía de este derecho.

Entre el 2003 y el 2006 además se sancionaron las siguientes leyes: Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (2003); Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (2004); Ley de Educación Técnico Profesional (2005); Ley de Financiamiento Educativo (2005) y Ley Nacional de Educación Sexual Integral (2006). No todas las transformaciones propuestas en los marcos legales encuentran correlato en las políticas implementadas, como en el caso de la extensión de la obligatoriedad. Las leyes sancionadas incluyen en mayor o menor medida aspectos vinculados con las políticas destinadas al sector docente que refieren a las condiciones de trabajo, a la formación continua, a la participación, a la evaluación, entre otros. En lo que respecta al salario docente, la normativa fijó un piso mínimo junto con mecanismos de compensación salarial para equilibrar parcialmente las diferencias entre las jurisdicciones.

## Federalismo y políticas de formación docente

Cuando analizamos las políticas educativas en un sistema formalmente descentralizado nos enfrentamos a los problemas vinculados con el federalismo y con la distribución de atribuciones, responsabilidades y recursos entre la Nación y las provincias para garantizar una buena formación para sus docentes.

En los '90 se transfirieron las instituciones de formación docente de dependencia nacional a las provincias y a la ciudad de Buenos Aires sin discutir el papel del Estado nacional en materia de formación docente e integración del sistema formador. El gobierno nacional asumió funciones

**LOS SISTEMAS EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS HAN SUFRIDO PROFUNDAS TRANSFORMACIONES. LA CENTRALIDAD DE LA POLÍTICA FUE DESPLAZADA POR LA PRIMACÍA DE LA LÓGICA BASADA EN LOS VALORES DEL MERCADO. EL CAMPO EDUCATIVO NO PERMANECIÓ AL MARGEN DE ESTA CRISIS.**



# FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN, DEBATES PENDIENTES

ESCUELA EN LUCHA



No se trata sólo de asegurar la inversión educativa, sino que desde el Estado se posibilite un mejor desempeño escolar. El cumplimiento de los objetivos sociales y políticos de la educación está necesariamente vinculado a la inclusión.

Por Marisa Álvarez  
Docente de la Universidad Nacional de Tres de Febrero

**E**xiste un consenso unánime respecto de la importancia estratégica de la educación. No obstante, a la hora de definir el financiamiento necesario para el área, las posturas no son tan homogéneas.

Cualquier consideración respecto del financiamiento educativo en la Argentina exige hacer referencia a la estructura normativa que tiene como eje central la Ley Nacional de Financiamiento Educativo, sancionada en enero de 2006 y próxima a terminar su vigencia a fines de 2010.

Esta ley plantea objetivos de financiamiento y educativos. La principal estipulación a nivel financiero refiere al incremento gradual de la inversión en educación, cultura, ciencia y tecnología, hasta alcanzar, en 2010, el 6 por ciento del PBI. Al momento de la sanción de la ley, los recursos presupuestarios consolidados de las distintas jurisdicciones alcanzaban el 4,5 por ciento del PBI. La recomendación, a nivel internacional, es que los gobiernos inviertan al menos el 6 por ciento del PBI en educación, como señala Jacques Delors en *La educación encierra un tesoro*. Este valor se ha constituido en un punto de referencia más allá de las diferencias regionales y de la magnitud del PBI de los distintos países. Por otra parte, la Ley de Educación Nacional, sancionada con posterioridad a la de Financiamiento Educativo, profundiza esta orientación al establecer que el presupuesto consolidado del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autóno-

ma de Buenos Aires, destinado exclusivamente a educación, no deberá ser inferior al 6 por ciento del PBI.

La sanción de la Ley de Financiamiento Educativo constituye un punto de inflexión en las políticas de financiamiento de la educación, convirtiéndose en un instrumento fundamental para la orientación de políticas y en tendencia manifiesta de financiamiento del sector, otorgándole previsibilidad al gasto en educación y a su vez estableciendo un marco de responsabilidades muy claro en cuanto a la asignación presupuestaria. Crea nuevas reglas en la coordinación del financiamiento sectorial en los diferentes niveles de gobierno y en cuanto a la utilización de los recursos (a partir de la asignación específica del incremento en el porcentaje de coparticipación transferido a las provincias). Introduce elementos de redistribución para las provincias más pobres, con una mayor asignación para aquellas con porcentajes más elevados de ruralidad y con menor cobertura, asegurando que cada jurisdicción asigne presupuesto para cumplir con la meta financiera en cada uno de los años de vigencia de la ley.

Esta ley prioriza el sector e institucionaliza y define parámetros para la inversión en educación. La valoración es positiva en este sentido, dado que, hasta su sanción, el financiamiento de la educación tenía un comportamiento errático, derivado ya fuera del crecimiento o la contracción de la economía, como del resultado de la puja entre

los distintos sectores en los que se reparte el gasto público social. Estos vaivenes recurrentes en torno de la magnitud de los recursos efectivamente destinados al financiamiento educativo producían un problema grave para el sector, dada la inelasticidad del gasto, que en su mayor parte está asignado al pago de los salarios docentes.

Como consecuencia de la implementación de la ley y de los instrumentos normativos complementarios, se verifica un importante incremento en la asignación de recursos presupuestarios: la base, tomada en 2005, de 24.400 millones de pesos destinados a educación, pasó a más que duplicarse en 2008 alcanzando un monto de 59.818 millones, según datos del Ministerio de Educación.

Esto implicó, en términos reales, un incremento del 60 por ciento en la masa total de recursos invertidos en el sector, gran parte del cual ha sido destinado a la recomposición salarial del cuerpo docente y no docente (en ambos casos con un retraso histórico). Esta reestructuración de los niveles salariales ha permitido avanzar en la necesaria jerarquización del trabajo docente.

El presente análisis corresponde al gasto público en educación, sin considerar la inversión privada en el sector. Sólo a nivel referencial, vale mencionar que el gasto público sostiene un servicio educativo que atiende diariamente a más de 11 millones de alumnos (73,3 por ciento del sector de gestión estatal) en los niveles inicial, primario, secundario y superior no universitario, impartido en 48.730 establecimientos en todo el país y atendidos por 657.000 docentes con cargos además de 6 millones de horas cátedra en los niveles medio y superior. El nivel universitario se imparte a través de 100 universidades en todo el país, a las que asisten aproximadamente 1,6 millones de alumnos.

### Las metas educativas

La Ley de Financiamiento Educativo tiene una particularidad: no sólo fija metas financieras sino también de carácter educativo. En su artículo 2 establece, entre otras, las siguientes:

a) En relación con el nivel inicial, dispone una meta de cobertura del 100 por ciento de la población de cinco años de edad y obliga a las jurisdicciones a asegurar la incorporación creciente de los niños y niñas de tres y cuatro años.

b) Garantizar un mínimo de 10 años de escolaridad obligatoria.

c) Lograr que el 30 por ciento de los alumnos de educación básica tengan acceso a escuelas de jornada extendida o completa.

d) Avanzar en la universalización del nivel medio.

La Ley Nacional de Educación propone metas más ambiciosas, tales como la obligatoriedad de la escuela secundaria y la universalización de los servicios educativos para los niños de cuatro años de edad.

Las metas financieras se han cumplido, e incluso superado: en los primeros dos años de vigencia de la ley se invirtió más aún que lo establecido en el compromiso asumido. Las metas educativas, sin embargo, no se han alcanzado. En el plazo de vigencia de la ley, si bien se ha avanzado, no se logró la universalización del nivel medio; se alcanzó un 6 por ciento, en relación a la meta del 30 por ciento, de la jornada extendida o completa; tampoco se han superado las inequidades entre provincias.

Surgen preguntas: ¿cuánto es necesario invertir para asegurar el cumplimiento de las metas educativas propuestas en la ley? Y en sentido amplio, ¿cuánto es necesario para financiar la educación? ¿Cuánto dinero es necesario para lograr la cobertura de la educación obligatoria, desde el nivel inicial hasta el nivel secundario?

Conceptualmente, esto implica calcular la inversión global adicional necesaria para brindar servicios educativos a todos los niños y jóvenes en edad escolar, que actualmente se encuentran fuera del sistema.

Alejandro Vera y Pablo Bezem, en *El financiamiento de la educación inicial en la Argentina*, a través de una muestra representativa de provincias, concluyen que, para asegurar la universalización del servicio educativo en toda la población de 4 y 5 años (lo que implicaría incorporar a aproximadamente 260.000 niños), es necesario un 2,1 por ciento adicional en el esfuerzo financiero provincial. En algunos casos, tal como el de la provincia de Buenos Aires, el cumplimiento de esta meta implicaría destinar más del 37 por ciento del presupuesto provincial a la educación.

Respecto del nivel secundario, tomando como base el ejercicio realizado por Inés Cappellacci en *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina*. Deudas pendientes y nuevos desafíos, para determinar las plazas necesarias para la incorporación de todos los jóvenes en edad teórica de asistir a la educación secundaria (en un escenario en el que no hay deserción ni repitencia), resulta que la matrícula total de 7° al 12° año de estudio ascendería a más de 4,7 millones de alumnos: cerca de 1,2 millones de plazas adicionales. Esto implicaría una inversión adicional de poco más de 6.000 millones de pesos al año: alrededor del 12 por ciento del gasto total consolidado en educación, sólo para el nivel medio. Si consideramos los indicadores de eficiencia actuales del sistema (repitencia), este monto se duplicaría.

Destinar más recursos financieros al sector no resuelve, por sí solo, la universalización de la educación. La mayor disponibilidad de fondos es ciertamente una condición necesaria, pero no es una condición suficiente. Esto, que es válido en términos generales, lo es más aún en el caso del nivel medio, cuya problemática es de una especial complejidad, dada la multiplicidad de factores que involucra.

**EN LOS PRIMEROS DOS AÑOS DE VIGENCIA DE LA LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN SE INVIRTÓ MÁS AÚN QUE LO ESTABLECIDO EN EL COMPROMISO ASUMIDO. LAS METAS EDUCATIVAS, SIN EMBARGO, NO SE HAN ALCANZADO.**





La exclusión de los más vulnerables

# DEUDAS EDUCATIVAS CON LA PRIMERA INFANCIA

**En los primeros años, los niños construyen su identidad. Pero no todos tienen las mismas oportunidades. A los niños pobres les toca ir a guarderías mientras que a los de los sectores medios y altos, a jardines de infantes.**

Por Ana Malajovich

Licenciada en Educación. Cátedra de Didáctica del Nivel Inicial. UBA

**E**s por todos reconocido el derecho de la infancia a acceder al conocimiento. Es propósito de la educación infantil enriquecer el desarrollo y la inserción social, propiciando un proceso de construcción de la identidad en los niños, por medio de aprendizajes diversificados, realizados en situaciones de interacción, que permitan la apropiación de los elementos de la cultura, a fin de permitirles su participación en la vida social.

La educación sistemática de la primera infancia es responsabilidad de la educación inicial. Esto está definido, actualmente, por la Ley de Educación Nacional de 2006 como unidad pedagógica que comprende a los/as niños/as desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año con el compro-

miso de universalizar la oferta de servicios educativos para los/as niños/as de 4 años de edad.

Esta concepción educativa fue una conquista social muy lenta que se inicia a fin del siglo XIX. Aunque los jardines de infantes ya se encontraban incluidos en la Ley 1.420, hubo que esperar más de un siglo para que se estableciera el derecho de los niños a gozar de educación desde su primera infancia. Este recorrido se inicia con una marca de nacimiento que establece una fractura entre los servicios para los niños de los diferentes sectores sociales: para los hijos de las familias más pobres, guarderías, instituciones asistenciales o filantrópicas, y para los niños de los sectores medios y altos, jardines de infantes. Esta característica fundacional va a permanecer hasta la época actual, a pesar de los cambios en el tiempo.



más favorecidos y que los niños menores de 4 años tienen menos oportunidades de tener instituciones acordes con sus necesidades.

Así, aunque la tasa neta de escolarización de 5 años del país se encuentra en un 95 por ciento, según las estadísticas del año 2008 de la Diniece del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, subsisten diferencias importantes entre las diferentes provincias: mientras Tierra del Fuego y Córdoba alcanzan el 100 por ciento de su población escolar, Formosa, Chaco y Santiago del Estero se encuentran por debajo del 90 por ciento. Por otro lado, al analizar los niños de 6 años que ingresaron a primer grado se observa que mientras el 99,7 por ciento de los niños que van a escuelas privadas concurren a la sala de 5 años, sólo concurre un 93,4 por ciento de los que se hallan inscriptos en las escuelas primarias estatales. Si analizamos la matrícula por nivel de edad se observa que a la sala de 4 años concurre el 59,6 por ciento de la población y menos de 30 por ciento a la sala de 3 años.

Esta situación es mucho más grave cuando nos referimos al jardín maternal, ya que según las cifras oficiales concurren 67.141 niños (la mayoría de ellos a la sala de 2 años) de los cuales el 40,7 lo hacen en instituciones estatales y el 59,3 en privadas. Hay provincias como La Pampa, San Juan, San Luis, Santa Cruz, Santiago del Estero y Tierra del Fuego que no registran ninguna institución de este tipo que pertenezca al sistema educativo. A este respecto, la Ley Nacional de 2006 introduce otras alternativas para la atención de los menores de 3 años. En este sentido se refiere a las otras estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social, salud y educación, en el ámbito de la educación no formal, para atender integralmente a los niños/as entre cuarenta y cinco días y los dos años de edad con participación de las familias y otros actores sociales. La responsabilidad de atención directa a estos niños se mantiene entonces en las familias, en otras áreas del Estado y en las organizaciones sociales.

En coherencia con estas precisiones, durante el año 2007 se promulga la Ley de Centros de Desarrollo Infantil que establece la creación de servicios para los menores de 4 años. Postula la atención integral de los niños "con el objeto de brindar los cuidados adecuados e imprescindibles, complementando, orientando y coadyuvando en su rol, a las familias desde una función preventiva, promocional y reparadora. Tras el mismo objetivo y en función de las particularidades locales o comunitarias, se implementarán otras estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social, salud y educación, en el ámbito de la educación no

formal, para atender integralmente a los/as niños/as entre los 45 días y los 2 años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales". En otro articulado se aclara que aunque se establece un personal técnico-profesional que se comparte entre varios centros, el personal encargado de la atención "integral" de los niños serán promotores comunitarios, los que estarán a "cargo del cuidado, atención, higiene, alimentación, estimulación y recreación de los niños y niñas de cada grupo". Se establece que será autoridad de aplicación la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia dependiente del Ministerio de Desarrollo Social.

Como puede observarse, la política del país continúa perpetuando la fragmentación de los servicios en función del sector social de procedencia de los niños. Educación para los privilegiados, asistencialismo para los más pobres. Como bien señala Gabriela Dicker, las ofertas que no son estrictamente escolares, se definen por lo general como ofertas de atención integral de la infancia y la preponderancia de su función educativa es variable y aparece articulada en casi todos los casos con una dimensión fuertemente asistencial.

Esta política coincide con las acciones implementadas desde diferentes organizaciones sociales a partir de la crisis del 2001. Estos servicios, nacidos de las necesidades perentorias de las familias más pobres de buscar alguna respuesta para sus niños, presentan un panorama que es heterogéneo y de cuyas singularidades, en general, conocemos poco, ya que el Estado no ejerció un control sobre las condiciones en las que se desarrolla la tarea en esos servicios. Es sabido que la mayoría de ellos tienen instalaciones precarias, reciben subsidios de los organismos sociales que les permite solventar gastos de alimentación. Habitualmente no cuentan con personal capacitado y sufren importantes rotaciones de su personal debido a la imposibilidad de pagar sueldos acordes con la tarea. Son servicios de cuidado de los niños en el tiempo en el que las familias no pueden hacerse cargo de ellos.

Paralelamente asistimos a un aumento importante de la privatización del nivel en las provincias más ricas del país, que responde a diferen-



**LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA TIENE UNA MARCA DE NACIMIENTO QUE ESTABLECE UNA FRACTURA ENTRE LOS SERVICIOS PARA LOS NIÑOS DE LOS DIFERENTES SECTORES SOCIALES.**





De los enunciados políticos a las prácticas

# La transformación de la educación secundaria

**El nivel educativo medio requiere un profundo cambio cultural, que fracture los sentidos comunes respecto de su valor social. Una escolaridad diferente para hacer frente a años de políticas neoliberales.**

Por Silvia Andrea Vázquez

Investigadora de CTERA y de SUTEBA, profesora UNLU

+38 [vocesenelfenix.com](http://vocesenelfenix.com)



Hoy se hace imprescindible “reinventar” algún sentido que actualice las respuestas de “para qué” transitar la escuela secundaria, y que al mismo tiempo dispute la orientación selectiva de este nivel del sistema. Reconfigurar la identidad pedagógica de la educación secundaria como un espacio-tiempo de formación de los adolescentes en tanto sujetos de la historia, la cultura y las transformaciones sociales. Hacer visible el valor formativo que tiene el hecho de estar en la escuela y hacer con otros, en tanto experiencia que pretendemos que los adolescentes elijan, frente a la vacuidad que pueden tener otras formas mercantilizadas de lo colectivo. Redefinir el sentido de una escuela pensada en sí misma como ámbito de producción cultural, donde los estudiantes puedan protagonizar sus propios proyectos.

## **Refundar la autoridad de los docentes**

Es necesario problematizar las formas en que los profesores han desplegado su autoridad como educadores a la luz de ciertas transformaciones culturales.

En un mundo donde las instituciones están fuertemente cuestionadas y entran en crisis representaciones e identidades clásicas, vemos cómo los adolescentes jaquean a las “autoridades” escolares instituidas: sea lo que dice el libro de texto, la norma disciplinaria, o la palabra del docente. Estas situaciones –que muchas veces se producen de manera violenta– generan entre los adultos sentimientos e interpretaciones encontradas.

Por eso es entendible que, mientras algunos creen ver en esto un cuestionamiento a las relaciones de saber-poder dominantes, otros sientan nostalgia por las “autoridades perdidas” –aunque esta restauración borroñee la rebeldía experimentada en propias adolescencias escolarizadas–. La mayoría queda inmóvil, atrapados en el dilema autoritarismo o demagogia.

Como dicen muchos profesores, “no hemos sido preparados para esto”; nos formaron desde concepciones pedagógicas que sostenían la posición de educador y educando como lugares fijos, al estilo de los roles instituidos en el siglo XIX. Necesitamos construir colectivamente nuevos modos de ser profesor y de ser estudiante, pensados como desempeños redefinidos a la luz de la cultura actual, pero nunca intercambiables al punto de su disolución.

En esta construcción los docentes iremos redefiniendo las bases de otra autoridad pedagógica, sintiendo

**CONSTRUIR ALTERNATIVAS  
PEDAGÓGICAS POPULARES  
A UNA ESCUELA SECUNDARIA  
PREPARADA PARA SELECCIONAR  
Y EXCLUIR REQUIERE DE CAMBIOS  
ESTRUCTURALES EN SUS  
CONTENIDOS Y FORMATOS. IMPLICA  
SIMULTÁNEAMENTE INCLUIR Y FORMAR  
SUBJETIVIDADES CRÍTICAS.**

que queremos y tenemos algo para enseñar, y no sólo que nos “faculta” demostrar capacidad técnica. Se trata de un arduo proceso colectivo de práctica reflexionada, no exento de una revisión teórica y política que permita abordar el conocimiento –materia prima del trabajo de enseñar– no como algo dado, a ser consumido, sino como algo a ser creado y re-creado permanentemente, tal como lo marca Bernard Charlot en *La relación con el saber. Elementos para una teoría*.

Recuperar al conocimiento y la cultura en su dimensión de producción histórico-social, de trabajo colectivo transformador, de humanización de los sujetos, constituye un desafío para quienes estamos “autorizados” a conducir el proceso: los docentes.

## **Multiplicar la producción de conocimientos**

La impronta selectiva de la educación secundaria ha naturalizado que sólo algunos –los legítimos destinatarios de su acción educadora– pueden atravesar las innumerables pruebas de rendimiento y egresar con éxito, naturalizando que otros están destinados al fracaso. No alcanza con declamar la universalización de la educación secundaria, habrá que concretarla en una escuela pensada para que puedan aprender todos los adolescentes y jóvenes.

Buscar esta posibilidad nos lleva a problematizar el llamado “fracaso escolar”. Visto como resultado de un demérito individual en la secundaria selectiva, deberá cobrar un nuevo significado al considerar que las instituciones educativas son responsables de no saber, o no poder desarrollar las experiencias formativas necesarias y adecuadas a los estudiantes reales.

En el plano material debemos redefinir los modos de selección y organización curricular en función de multiplicar las oportunidades de producir conocimientos como alternativa al “fracaso escolar”. Y en la dimensión simbólica, problematizar nuestras representaciones sobre el conocimiento y la enseñanza a fin de poner a disposición de los estudiantes la posibilidad de construir nuevas estrategias de estudio.

Formar adolescentes como “ciudadanos plenos” implica acompañar la construcción de sus subjetividades con la posibilidad de sentirse convocados y disfrutar de experiencias de apropiación y producción de conocimientos, que los preparen para el ejercicio efectivo de sus derechos y los enriquezca en sus posibilidades de construir opciones de futuro.

Será necesario que la escuela secundaria se re-autorice a producir huellas en los sujetos que la habitan, y no sólo se ocupe de lograr objetivos observables, conductas mensurables, competencias negociables en el mercado global. Es imprescindible que allí pase algo vitalmente significativo, tanto para estudiantes como para docentes; marcas específicas que revaloricen el conocimiento y la cultura, que redescubran la potencia política de trabajos como enseñar, pensar, experimentar, conocer, aprender.





Un derecho adquirido

# Educación

## sexual integral

Es posible la articulación entre movimientos sociales, estudios de género y políticas educativas para superar la tradición moralizante y biomédica. Se han dado pasos, pero hay desafíos pendientes.

Por Graciela Morgade

Doctora en Educación. Master en Ciencias Sociales y Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación. UBA



**E**l trípode sobre el cual se asientan muchas de las iniciativas más desafiantes de los últimos años en términos de democratización de las relaciones sociales y la ampliación de las esferas de la justicia está formado por movimientos sociales, estudios de género y políticas educativas.

Nos referiremos en particular a la producción vinculada con la sanción de la Ley 26.150 que establece el derecho de los alumnos/as a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada de todas las jurisdicciones y niveles de la educación formal.

Las leyes y aun las constituciones nacionales son una expresión de las relaciones de poder social en un determinado momento histórico. Más allá de si las leyes expresan un consolidado de intereses sociales generales (y, en cierta medida, van “por detrás” de los procesos políticos) o son el logro de ciertos grupos que con su capacidad de presión

logran poner en la norma una visión de mundo a la cual los otros grupos deberán acatar “por ley” (y entonces irían “por delante” de los procesos sociales generales), o ambos, el discurso de los derechos humanos en general, de las mujeres y de las minorías sexuales viene impregnando la legislación internacional y nacional con sus sesgo visibilizador y democratizador.

La Constitución nacional ha incorporado con la máxima jerarquía tratados de derechos humanos que establecen los principios que la Ley 26.150 ha recogido: la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, y otras. El sistema normativo argentino cuenta con estas normas como marco

general, tanto para la producción de leyes locales como para la interpretación del alcance y aplicación de las leyes ya existentes.

Podemos sostener entonces que la Ley 26.150 otorga contenido a principios y derechos incorporados a la Constitución nacional cuando garantiza la educación sexual integral como un derecho humano universal para todos los alumnos y alumnas de los establecimientos educativos del país.

La ley que establece la Educación Sexual Integral se vincula también con otras leyes nacionales inspiradas en los mismos principios y que, de alguna manera, se refieren al sistema educativo. La Ley Nacional de Salud Sexual y Reproductiva 25.673 establece que toda la población deberá tener garantizado el acceso a la información y ha delegado explícitamente a la comunidad educativa la tarea de formación. En igual sentido, la Ley de Educación Nacional 26.206 plantea como objetivo de la educación y como obligación de los docentes garantizar el respeto y la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes de conformidad con lo establecido en la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, los Niños y Adolescentes 26.061, posicionando a la comunidad educativa con un rol activo para la promoción y protección de derechos.

En igual sentido que la Convención de los Derechos del Niño y la Ley 26.061, la Ley 26.150 reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos portadores de derechos, tomando en consideración las distintas etapas evolutivas: tienen capacidad para gozar de derechos, libertades fundamentales y ejercerlos en forma progresiva y en consonancia con la evolución de sus facultades.

La Ley 26.150 garantiza el derecho del niño a la libertad de expresión y a ser oído, y ese derecho incluye "buscar, recibir y difundir informaciones de todo tipo". La educación sexual fortalece las capacidades de los/as propios/as niños y niñas para asumir una vida responsable, contando con información pertinente, objetiva y validada científicamente, y contribuye a la prevención de enfermedades de transmisión sexual y VIH-sida. El acceso a educación sexual constituye la puerta de entrada para la articulación de la escuela en situaciones de vulneración de derechos, como violencia, abuso, maltrato contra los niños, que orientan hacia la búsqueda de medidas de protección y reparación necesarias. La educación sexual también contribuye a la tarea de eliminar todo concepto, prejuicio, estereotipo o práctica basada sobre la idea de superioridad o inferioridad de cualquiera de los sexos.

Hacia 2006 existía un importante avance en términos normativos que habilitaban y, es más, obligaban al Estado nacional a poner en marcha una política de educación sexual.

### **Los sentidos pedagógicos de la "Educación Sexual Integral"**

Los debates jurídicos también abrevan y nutren luchas que se desarrollan en otros territorios. La academia es uno de esos otros territorios en los cuales se procesan y construyen discursos sociales que, de alguna manera, también conllevan producción normativa. La Ley 26.150 se está haciendo cargo no sólo de que los contenidos relacionados con el conocimiento, cuidado y disfrute del cuerpo sexuado

estuvieron ausentes en la educación formal por décadas (estableciendo la "educación sexual"), sino también de que las modalidades para su tratamiento no pueden ser libradas a la interpretación local. En otras palabras, también establece un enfoque.

La Ley de Educación Sexual Integral apunta a superar la tradición moralizante y la tradición biomédica.

El discurso moralizante ha tendido a reducir la educación sexual a la transmisión de un marco de valores (en general religiosos) dirigido a controlar los posibles desbordes de un cuerpo peligroso.

El objetivo central del abordaje biomédico de la sexualidad es la "prevención". La operación simbólica que encierra la idea de "prevención" implica que el segundo término, aquello que se previene, es negativo, perjudicial o simplemente "no deseado". Enfocar la atención de los problemas desde la perspectiva de la "prevención" es una etapa superadora de la atención de la emergencia, del dispositivo post-catástrofe. Y también de la represión inconducente que conlleva la tradición moralizante.

En la escuela la serie simbólica de las prácticas a prevenir está integrada por "el alcoholismo", "la drogadicción", "los embarazos", "el suicidio"... Dentro de esta serie están incluidas las cuestiones relativas a la sexualidad. La escuela, entonces, en su versión más propositiva y desde su perspectiva más complaciente, intenta prevenir a los y las jóvenes de las enfermedades, y de los embarazos como enfermedad, como castigo o como reparación de necesidades insatisfechas con el objeto privilegiado de la prevención. Extremadamente cerca en el plano simbólico a las adicciones, la sexualidad aparece como una función de un cuerpo desenfrenado a "contener". Nuevamente, una amenaza.

Frente a la hegemonía del discurso biomédico o el discurso moralizante, los estudios críticos en el marco de la teoría de género aportan desde hace algunas décadas importantes conceptos para la comprensión de la "integralidad" de la sexualidad y la incorporación curricular de la educación sexual.



**EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SEXUAL CONSTITUYE LA PUERTA DE ENTRADA PARA LA ARTICULACIÓN DE LA ESCUELA EN SITUACIONES DE VULNERACIÓN DE DERECHOS, COMO VIOLENCIA, ABUSO, MALTRATO CONTRA LOS NIÑOS, QUE ORIENTAN HACIA LA BÚSQUEDA DE MEDIDAS DE PROTECCIÓN Y REPARACIÓN NECESARIAS.**

### **Todas las dimensiones de la sexualidad**

Desde la década del '70, los estudios de género, impulsados fuertemente por el movimiento social de mujeres, se volcaron a indagar algunos temas que se transformaron en "clásicos" en los diferentes países y centros de





La exclusión genera consecuencias

# *Ningún joven nace violento*

En contraposición al discurso basado sobre el sentido común racista que considera el fracaso escolar de los chicos pobres como inexorable, es necesario aprender que las conductas más o menos temperadas de los individuos emergen de las interacciones sociales, donde los jóvenes han sido los más perjudicados por el neoliberalismo.

Por Carina Kaplan

Licenciada en Ciencias de la Educación UBA, Magíster en Ciencias Sociales y Educación Flacso



**T**oda vez que corren aires de democratización de las oportunidades educativas, de masificar el acceso a la escuela secundaria como sucede en nuestros días, redoblan su presencia discursos sociales que pretenden advertir que existe un límite infranqueable para el logro del éxito escolar de todos que está dado por la “base” que cada uno trae. Los supuestos “males” estarían en la “base cognitiva” o en la “familia de base”. En ambos casos, los fracasos serían hereditarios a la manera de naturalezas prefijadas e inmutables. Así, los destinos serían inexorables.

Esta apelación al “basamento”, sostengo, y aquí adoptaré un tono provocativo, suele ser una forma eufemizada del racismo de la inteligencia o, más genéricamente, del racismo de clase. ¿Qué quiero significar con esta afirmación?

Recorramos primero ciertas sentencias muy internalizadas en nuestro pensamiento social como lo son: “Lo que natura non da, Salamanca non presta” o “el que nace para pito, nunca llega a corneta”. El sentido común nos viene a decir que ciertos individuos y grupos, desde el nacimiento, portan la marca de su destino. Estas ideas son falsas desde una perspectiva científica; pero terminamos creyéndonlas, e incluso, asumiéndonlas como propias.

En realidad, y para ser más exactos, hay ciertos enfoques de la ciencia que sostienen estas ideas como lo es el determinismo biologicista. La desigualdad, la exclusión, la pobreza y la violencia se conciben como producto de una naturaleza humana por fuera de la historia social. El determinismo biologicista argumenta que fatalmente el orden social es reflejo de la biología. Para decirlo sencillamente, postula que las vidas y acciones humanas son consecuencias inevitables de propiedades bioquímicas de las células que constituyen a cada individuo, y estas a su vez están determinadas por los constituyentes de los genes que posee cada individuo. Así, la naturaleza humana estaría determinada exclusivamente por los genes.

A nadie se le escapa el hecho de que las condiciones biológicas y los genes nos condicionan y en cierto sentido nos determinan; eso todos lo sabemos. Pero el punto en que quiero detenerme aquí es en mostrar que las críticas al racismo biologicista se refieren al fatalismo que subyace en este tipo de miradas.

Para que se comprenda mejor, voy a poner un ejemplo de nuestra propia investigación sobre violencias en la escuela. Mencionemos que gran parte de la literatura sobre este tema está atravesada, desde su génesis, por una mirada criminológica de matriz lombrosiana. Ello implica que domina el supuesto de que hay una tendencia a la violencia y al crimen que es fundamentalmente genética (homologándose ambos fenómenos).

Más aún, si sumamos a estas concepciones afirmaciones muy extendidas como lo son “de padre repetidor, hijo repetidor” o bien que “de padre

chorro, hijo chorro”, los destinos sociales parecen marcados por una suerte de marca familiar.

De este modo estaríamos destinados por nuestras marcas genéticas y familiares. Sin escapatoria.

### **El sentido común penalizante**

¿Cómo es esta operación ideológica? Gran parte de las investigaciones pioneras buscaron identificar qué comportamientos tipificados por el código penal prevalecen en el ámbito escolar. Esta matriz originaria opera en la consolidación de las tradiciones de investigación. El parámetro hegemónico que se aplica para especificar los comportamientos violentos continúa reduciéndose y confinándose al de la violencia criminalística y a los individuos como delincuentes o violentos innatos con independencia de la consideración del tipo de sociedad en la que viven.

Los supuestos que hemos elaborado para resituar la discusión son los siguientes:

1. Existe un sentido común hegemónico (doxa) penalizante, de intolerancia y estigmatización de los jóvenes que tiene una de sus expresiones en el par taxonómico violento-pobre.

2. El individuo sólo puede entenderse en sociedad. Para comprender la violencia social y la violencia de los individuos y grupos es preciso situarse en una mirada relacional para la que no hay individuos sin sociedad ni sociedad sin individuos, como señala Norbert Elías.

3. En consonancia, no hay un gen de la violencia que permita dar cuenta de las formas del comportamiento social en tanto que la violencia es una construcción social y, como tal, una cualidad relacional.

4. Esto quiere decir que la violencia no es ni una sustancia ni una esencia.

5. Se aprenden formas de comportamiento asociados a las violencias en las relaciones sociales y en configuraciones institucionales peculiares.

6. Los comportamientos individuales y las prácticas institucionales poseen una génesis y una historia. Coexisten en un hecho cuestiones biográficas y una memoria social.

7. Las violencias en la escuela están intrínseca-

**EL PARÁMETRO HEGEMÓNICO QUE SE APLICA PARA ESPECIFICAR LOS COMPORTAMIENTOS VIOLENTOS CONTINÚA REDUCIÉNDOSE Y CONFINÁNDOSE AL DE LA VIOLENCIA CRIMINALÍSTICA Y AL DE LOS INDIVIDUOS COMO DELINCUENTES O VIOLENTOS INNATOS CON INDEPENDENCIA DE LA CONSIDERACIÓN DEL TIPO DE SOCIEDAD EN LA QUE VIVEN.**



Lo que los adultos no comprendemos

# CULTURA JUVENIL

Un flequillo peinado a la derecha o a la izquierda, teñido de negro ala de cuervo o de platino permite ubicar rápidamente la tribu. Pero hay que ver más allá de las taxonomías para establecer un verdadero diálogo con la generación post alfabética.



Por Gabriela Farrán

Profesora de enseñanza media, superior y especial en Historia y Diplomada en Gestión Educativa por FLACSO.

**L**a siguiente confesión quizá no sea el mejor modo de iniciar un artículo sobre jóvenes y escuelas y sin embargo me veo más que tentada a hacerlo: me echaron del colegio en quinto año, más exactamente en noviembre de 1979. Las razones no vienen al caso, pero digamos que cometí “pecado de rebeldía”. Desde aquel momento sueño repetidas veces que estoy en quinto año, me veo con mi cara de 20, de 30 o de 40, sentada con el guardapolvo “padeciendo” algo oníricamente indefinido. Algo del sueño tomó forma real y soy docente de quinto año hace casi veinte años. Cual Bill Murray en el film “El día de la marmota” –también conocida como “Hechizo del tiempo”–, repito la escena de mi sueño, sólo que sin guardapolvo ni amargura. En la repetición hay una enorme potencia de transformación, sólo porque cada vez que estoy ahí tengo la oportunidad de generar alguna variación con los pibes, respecto de lo que hay.

Entrar al aula tiene algo de aventura, ¿con qué me voy a encontrar? Imposible de saber. Casi podría afirmar que el mundo de los pibes cambia frente a mis ojos. Si activo el scanner mental y hago un paneo del paisaje áulico, lo primero que veo es heterogeneidad, multiplicidad, diferencia. Hace ya mucho, me sorprendieron los aros migrados de las orejas a las narices y de allí a los labios y a las lenguas, sin olvidar los tatuajes, las crestas, las gorras, los reflejos, los colores, el negro, los borceguíes con plataforma. La lista es enorme. Una vez que me acostumbraba a una disonancia en mi sistema de representaciones pedagógicas, aparecía algo nuevo que me desacomodaba el cuadro. No es que me molestara, me sorprendía, pero rápidamente me adaptaba. Por el contrario me hacía mucho más ruido el juicio indignado de mis colegas y los intentos fallidos de algunos directivos por “normalizar” la situación. Era gracioso: intentaban listas de prohibiciones que siempre llegaban tarde, porque no paraban de agregarse nuevas transgresiones.

Durante mucho tiempo no hubo nombre para el fenómeno, hasta que algún desesperado por nombrar lo que acontece lo bautizó “culturas juveniles”. Debo reconocer que la cosa con nombre es más tranquilizadora que “la cosa”, la cuestión es a dónde nos llevan las palabras. Claramente “cultura juvenil” no designa la transgresión o la rebeldía, de lo contrario mi historia escolar (como tantas otras) podría haber entrado en el fenómeno, pero en el '79 a lo mío se lo llamaba indisciplina a secas y lejos estaba de cualquier expresión de la cultura.

Me arriesgo a decir que “cultura juvenil” designa manifestaciones, formas exteriores de algo que los adultos no comprendemos, pero que los medios tienen la capacidad de nombrar y divulgar. De este modo un flequillo peinado a la derecha o a la izquierda, teñido de negro ala de cuervo o de platino permite ubicar rápidamente la tribu. Y así muchos adultos nos encontramos mal pronunciando palabras como floggers y bloggers, o tratando de entender cómo pueden escuchar “esa música”. En síntesis, compramos un diccionario que nos crea la ilusión de “saber” de qué se trata. Acostumbrados como estamos a encasillar, armamos una taxonomía que piensa la diferencia por el chupín del pantalón.

**DURANTE MUCHO TIEMPO NO HUBO NOMBRE PARA EL FENÓMENO, HASTA QUE ALGÚN DESESPERADO POR NOMBRAR LO QUE ACONTECE LO BAUTIZÓ “CULTURAS JUVENILES”. DEBO RECONOCER QUE LA COSA CON NOMBRE ES MÁS TRANQUILIZADORA QUE “LA COSA”, LA CUESTIÓN ES A DÓNDE NOS LLEVAN LAS PALABRAS.**

¿Cómo llega una taxonomía al estatus de cultura? Es una pregunta que nos adentra en el núcleo de un problema: el punto es que no soportamos la perplejidad. La ausencia de sentido es devastadora. ¿De dónde salieron todas estas palabras ordenadoras del supuesto caos? ¿Cómo supimos que esa extraña palabra se refería a un grupo de pibes que se vestían de negro y maquillaban sus caras de blanco? Algo del orden del mercado está interviniendo en estas operaciones. Interviene, como ya dije, en el plano más superficial: toma una forma joven existente, la difunde y le crea un marketing. Y creemos que si logramos conocer el listado de nichos de mercado joven, logramos también capturar algo de eso que se nos escapa entre los dedos.

Insisto, tendemos a quedarnos en la manifestación, creemos que eso es diversidad y nos autoimponemos –los adultos– “respetarla”. Desde esa posición intentamos entrar en diálogo, falsamente por cierto.

## Más allá del jopo

Este es un buen momento para introducir la otra variable del problema: la escuela. Es un escenario privilegiado para que las “culturas juveniles” se paseen. Si bien ha quedado poco en pie de lo que era la escuela de la Modernidad, lo que sigue vigente es que están llenas de pibes y de docentes. Un recreo es una excelente oportunidad para observar –cual antropólogo– esa diversidad taxonomizada.

Pero de qué están hechos los ojos de la escuela, qué ve cuando mira. Evgen Bavcar es un fotógrafo ciego. Para él, “los fotógrafos tradicionales son los que están un poco ciegos a causa del continuo bombardeo de imágenes que reciben. Yo, a veces, les pregunto qué es lo que ven y percibo que les cuesta trabajo contármelo. Les resulta muy difícil encontrar imágenes genuinas, fuera de los clichés. Es el mundo el que está ciego: hay imágenes de más, una especie de polución. Nadie puede ver nada. Es previo atravesarlas para hallar las verdaderas imágenes”.

Retomo mi hipótesis de la superficialidad: en la escuela, los docentes vemos a través de los clichés. No vemos lo que es sino sólo lo que somos capaces de decodificar. Por este camino, los pibes dejan de ser pibes para ser representaciones de algo cuyo principal atributo es





para Gregor  
Educación para aprender  
para compartir

Por una educación más democrática

# BACHILLERATOS POPULARES

Como respuesta a la ausencia del Estado, desde los movimientos sociales surgieron experiencias para materializar el derecho a la educación, donde se construyen relaciones de solidaridad en el proceso de construcción del conocimiento.

Por Nora Gluz

Docente e Investigadora de la UNGS y de la UBA

**E**l siglo XXI nos enfrenta a algunos desafíos vitales para una efectiva democratización de la educación: reconstruir el espacio público sobre la cuestión y gestar una escuela capaz de garantizar el derecho ciudadano a la educación.

Estos desafíos, aunque presentes en distintas etapas históricas del desarrollo educativo, adquieren especial relevancia cuando se han ampliado exponencialmente los años de escolaridad obligatoria a la vez que las profundas huellas que han dejado las políticas neoliberales de los años '90 neutralizan el significado de la inclusión de nuevos sectores sociales.

Entre estas huellas, difíciles de borrar, dos resultan especialmente significativas. Por un lado, la transformación del sentido de lo público; por el otro, la focalización como estrategia de atención a los más vulnerables. Ambas en el marco de una grave fragmentación del sistema educativo.

Aunque las intervenciones de los últimos años, tanto en el plano legislativo como la recuperación del diálogo con el gremio docente o los intentos de construcción progresiva de políticas de corte universalista, han redefinido en parte el escenario, aún se está lejos de configurar un patrón de desarrollo de políticas para la educación pública capaces de garantizar ampliamente el acceso y la permanencia en la escuela de todos los sectores sociales.

Recuperar el sentido de lo público implica ampliar el horizonte más allá de lo estatal, aunque el Estado constituye la arena de lucha privilegiada, pero también avanzar hacia su transformación de modo de integrar los intereses comunes. Si bien algunas de las políticas recientemente implementadas intentan avanzar en ello, la definición de

educación pública instalada en los '90 no ha sido modificada por la Ley Nacional de Educación y muchas de las estrategias de atención a la desigualdad mantienen la impronta de la focalización compensatoria.

La Ley Federal de Educación estableció un desplazamiento del sentido de lo público. En los orígenes la escuela pública se asoció a la escuela estatal como proyecto de integración social y espacio de materialización de derechos ciudadanos. La Ley Federal de Educación, en cambio, denominó a todas las escuelas como públicas y centró las diferencias en la gestión: estatal o privada. De este modo, los intereses privados –y de las escuelas privadas– fueron incluidos como parte del espacio público. Esta nominación se ha sostenido en la nueva ley con la única variante, no menor, de integrar a las escuelas públicas de gestión social.

En relación con el tratamiento de los sectores en condición de pobreza, aunque las políticas del gobierno kirchnerista retomaron a nivel discursivo la noción de igualdad y una idea de inclusión enmarcada en el cumplimiento de derechos sociales, se sostienen aún perspectivas unidimensionales en el análisis de la configuración de la desigualdad escolar. Si los '90 impusieron un reduccionismo economicista que resumió el vínculo pobreza-escolarización a los recursos materiales sin atender los procesos culturales que legitiman y también participan de la construcción de dicha desigualdad, las intervenciones actuales mantienen dinámicas que no logran superar esa perspectiva aunque expliciten propósitos más integrales. Hoy las políticas para la superación de la desigualdad continúan bajo una lógica discreta y no relacional, es decir, programas que reconocen la desigualdad de provisión de las instituciones que

atienden a sectores más vulnerables respecto de los sectores más acomodados y la "atacan" a través de dotarlas de recursos especiales, pero sin cuestionar la cultura escolar ni la fragmentación del sistema educativo. La brecha entre las instituciones bajo programa y las que quedan fuera de las áreas específicas de intervención, no se repliega.

## La democratización de la escolarización

El desafío pendiente es cómo trascender los límites que nos ha impuesto el neoliberalismo para pensar la cuestión escolar recuperando el potencial universalista inscripto en la idea de una escuela pública, común y socialmente significativa, pero superando además la lógica individualista para fortalecer la soberanía popular en la lucha por la justa redistribución de los diversos bienes sociales, entre ellos, la cultura. Como expresó Joan Subirats, para estar entre los otros es necesario que los propios afectados recuperen el control de su destino, no como salida individual sino de colectividades, evitando constituir "nuevos particularismos" que diversifiquen modos y estrategias de atención generando condiciones para la igualación.

Diversas organizaciones, en especial los movimientos sociales en el campo popular a partir de los '90 en la Argentina, están abriendo un camino en esta dirección. En alianza con otros grupos, en general universitarios, han iniciado una lucha en torno a la democratización de la escolarización. Ya desde hace unos cinco años vienen desarrollando experiencias de educación secundaria de adultos que configuran modelos escolares alternativos para materializar el derecho a la educación y desde los cuales pretenden contrarrestar la hegemonía capitalista en su versión neoliberal. Estas experiencias se proponen incidir en la reconstrucción del espacio público después de años de desmantelamiento de las prestaciones sociales del Estado. Expresan además los debates más amplios en torno a la definición de la escuela pública, su matriz liberal y la exclusión sufrida por los sectores populares.

Para ello, intervienen en dos líneas: por un lado, en la esfera pública respecto de los procesos de regulación de estas experiencias y las luchas que se dan en torno a su reconocimiento como "escuelas de gestión social", los actores e intereses implicados y la correlación de fuerzas resultante entre los mismos. Por el otro, en el ámbito institucional, redefinen las relaciones de poder y autoridad, discuten la arbitrariedad del saber escolar y configuran instituciones que pretenden restituir a los estudiantes el dominio de su educación. Ponen en cuestión lo público de las políticas educativas y lo público en el espacio de la escuela.

La interpelación a la política pública se funda en la lucha por la apropiación del acceso al saber. Estas inicia-

tivas se desarrollan con el propósito de generar nuevas formas de sociabilidad, más democráticas, inclusivas de las voces y vivencias de los sectores socioeconómicamente más vulnerables, dando cuenta de la peculiar articulación que configura el campo de la educación popular entre la oposición a lo oficial por la reproducción del statu quo y la intención de democratizar lo educativo.

Estas iniciativas cuestionan la escuela oficial tanto en sus propósitos manifiestos como en aquellos que se expresan en las modalidades de funcionamiento cotidiano de la escolaridad –la organización, la estructuración del tiempo, la distribución de los estudiantes, etc.– y que constituyen la base de la formación de la subjetividad. Aunque originariamente surgieron para contrarrestar la retirada del Estado de sus tareas sociales junto a otras actividades sociales que se propusieron reconstruir el entramado relacional de los

sectores más vulnerables y garantizar su subsistencia, a medida que se fueron fortaleciendo, fueron ensayando y consolidando alternativas a los patrones instituidos de funcionamiento escolar.

Algunas escuelas funcionan integradas a la vida cotidiana del movimiento y los contenidos se definen colectivamente, incluyendo aquellos que les permiten comprender y participar de la lucha social que emprenden. No sólo cuestionan los saberes escolares tradicionalmente consagrados sino también los modos de enseñar, inspirándose en la educación popular a efectos de brindar una educación

integral, bajo la preocupación de formar sujetos capaces de transformar la realidad que los oprime. Sus principios pedagógicos se oponen a las diádas de la escuela tradicional para aglutinar en sus propuestas la articulación entre la escuela y la comunidad, entre el aprendizaje y el trabajo, entre lo manual y lo intelectual. En términos de sociabilidad, se proponen fomentar la solidaridad, el compañerismo, el trabajo colectivo y la responsabilidad. Estos propósitos los involucran en el desarrollo de una estructura organizativa específica, acorde con la formación pretendida. En algunas experiencias, los alumnos se organizan en grupos de actividad para el desarrollo de diversas tareas y en todas ellas cuentan con múltiples instancias de participación que aseguran una redistribución del poder. Los instrumentos de gestión incluyen la elaboración de los reglamentos institucionales, la planificación participativa y la evaluación colectiva.

## Jerarquías desestructuradas

Una característica visible de las transformaciones es la desestructuración de algunas dimensiones de las relaciones jerarquizadas de sumisión y mando. Las prácticas asamblearias son una de las estrategias para la toma de decisiones en estos colectivos, con el propósito de democratizar

**EL DESAFÍO PENDIENTE ES CÓMO TRASCENDER LOS LÍMITES QUE NOS HA IMPUESTO EL NEOLIBERALISMO PARA PENSAR LA CUESTIÓN ESCOLAR RECUPERANDO EL POTENCIAL UNIVERSALISTA INSCRIPTO EN LA IDEA DE UNA ESCUELA PÚBLICA, COMÚN Y SOCIALMENTE SIGNIFICATIVA.**



Nuevas formas de construir saber en los barrios

# "Un diálogo constante"

Las experiencias de educación popular reclaman ser reconocidas por el Estado. Voces en el Fénix entrevistó a Adriana Pascielli, docente del Bachillerato Popular Roca Negra.



**E**l Bachillerato Popular Roca Negra es un establecimiento educativo ubicado en Camino General Belgrano y Méndez, Monte Chingolo, Lanús, al sur del conurbano bonaerense, donde la desindustrialización de los '90 dejó sus huellas palpables aún. Medio centenar de jóvenes y adultos completan sus estudios secundarios y obtienen su título en el marco de una institución creada por una organización social que en el mismo predio desarrolla talleres productivos, cooperativas autogestivas y mercados populares. La docente Adriana Pascielli, una de las referentes, explicó la experiencia, que surgió desde el movimiento de trabajadores desocupados de Lanús.

## —¿Cómo nacieron los bachilleratos?

—Los bachilleratos populares nacen entre 2002 y 2004, en las empresas recuperadas, básicamente en la Fábrica IMPA y en la imprenta Chilavert y las empresas del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas. Esto

fue impulsado por una cooperativa de educadores populares. Luego, de a poco se fueron incorporando distintas organizaciones sociales.

## —¿Qué objetivo se plantean?

—El objetivo de los bachilleratos es darles la educación secundaria a los que quedan excluidos. Al principio fue en las fábricas recuperadas, luego la experiencia se extendió a los territorios, a todos los vecinos de los barrios que en general no pueden acceder a una educación para adultos. Nosotros tenemos la especificidad de entender el proceso de educación dentro del marco de la educación popular, donde tratamos de que el educando sea parte del proceso de su propia escuela.

## —¿Qué reclamos vienen haciendo?

—La lucha que nos estamos dando es para que el Estado nos reconozca a todos los bachilleratos. La pelea que siempre se dio es por los títulos. Es decir que aquellos estudiantes que atraviesan los bachilleratos populares, cuando se reciban, puedan tener su título. El mismo título que pueden obtener en cualquier otra escuela para adultos que puede ofrecer el Estado. A partir de esta lucha se fue consiguiendo primero que se aprobara la



**BACHILLERATO POPULAR PARA ADULTOS**  
TÍTULO OFICIAL **Lunes a Jueves 18 a 22 HS**

oficialización en la provincia de Buenos Aires Y luego en la ciudad de de Buenos Aires. Sin embargo, no fue para todos los bachilleratos.

**-¿Perciben salario?**

-En este momento estamos todos trabajando sin cobrar el sueldo. Pero entendemos que nos tienen que pagar, porque es un trabajo. Lo hacemos como militantes, en estos momentos, pero con la perspectiva de que nos reconozcan el trabajo. El Estado tiene que reconocernos. Si no, estamos cubriendo una falencia que es del Estado. Y no tiene que ser así. Para nosotros, este es nuestro trabajo. Y nuestro trabajo es tan valioso como el de cualquier docente. Esa es la pelea que estamos dando, así como para que nos provean de todo lo que se necesita de infraestructura y para el mejoramiento de los lugares donde funcionamos. Tenemos los mismos problemas de cualquier escuela pública en el país.

**-¿Cómo funcionan?**

-Todas las cosas las decidimos en asamblea. Se hacen

asambleas ejecutivas y de debate dentro del bachillerato. Las integran los estudiantes y los profesores. Se trata de ver los problemas que hay, cómo solucionarlos, y además, qué necesidades podemos resolver construyendo en común. Otra cosa que hacemos en común es el mejoramiento del espacio.

**-¿Qué les gustaría recalcar de la experiencia?**

-La característica principal que tiene un bachillerato popular es que desde la educación popular entendemos que no hay jerarquías. No creemos en una educación donde hay uno que sabe y otro que recibe ese saber. No nos parece que el docente tenga que iluminar al alumno, sino que se trata de ir construyendo, en un diálogo constante, el saber. ☺

# “Podemos terminar con el hambre”

**La diputada nacional por Proyecto Sur planteó la necesidad de un ingreso universal y de alcanzar la soberanía alimentaria.**

**L**iliana Parada fue una de las que más se enfrentó –como legisladora– a las políticas de Mauricio Macri en la ciudad de Buenos Aires. En una entrevista con Voces en el Fénix, la diputada nacional por Proyecto Sur profundizó sobre la necesidad de organizar “desde las bases” una alternativa política distinta del Gobierno y la oposición conservadora.

**–El Gobierno plantea que ellos representan un modelo inclusivo y que la oposición es lo contrario.**

*–La verdad es que no son dos modelos tan antagónicos como quieren hacerlo aparecer. Obviamente que el gobierno de Cristina Fernández no tiene la misma posición conservadora que tienen otros. Pero convenimos que en algunos asuntos se llevan muy bien y no hay un oficialismo y una oposición. Esto se puede ver en el debate por el 82 por ciento móvil, que es una de las acciones que está en toda campaña de gobierno de una fuerza que se llame progresista. Nosotros*

*propiciamos como forma de financiamiento, para no desfinanciar el Estado, que se restituyan las contribuciones patronales. Nos encontramos que tanto la oposición conservadora como el oficialismo bastardearon nuestro proyecto y no estuvieron de acuerdo. Ninguna de las dos partes les quiere poner ningún tipo de restricción a las grandes empresas. Queremos ser muy claros: hay muchas buenas medidas de parte del Gobierno y vamos a acompañarlos como lo hemos hecho con la Ley de Medios y con la estatización de las AFJP. Pero el modelo productivo del país aún no ha cambiado. La matriz del modelo económico sigue vivita y coleando. En este sentido, no vemos que esas dos fuerzas antagónicas estén expresadas precisamente en oficialismo y oposición.*

**–¿Qué dicen cuando la oposición los acusa de hacerle el juego al kirchnerismo y en el oficialismo dicen que le hacen el juego a la derecha?**

*–Tenemos que tratar por todos los medios de hacer entender a la población cuál es nuestra mirada de*



lo es el ingreso a la niñez. Lo que sí criticamos es la malversación que se hace de los términos: hablan de universal cuando es una medida focalizada. Todavía no terminan de dar la vuelta de rosca para terminar con el asistencialismo y el clientelismo. Luego está el tema de las retenciones, que son un paliativo. Lo que debe haber es un plan agrario realmente con una reforma agraria donde se priorice la distribución de la riqueza, con la que se llenan la boca de un lado y del otro. Pero todavía hay hambre en la Argentina. Una de cada cinco personas está en una situación de emergencia. No está resuelto el tema ni con ocho años de lo que se llama un gobierno progresista. Hay cosas que se han encaminado pero que no rompen con la matriz, no termina de ser un cambio profundamente relevante.

**-Para muchos este gobierno representa el mal menor.**

-No creemos en seguir apostándole al posibilismo que ha sido lo que nos ha enterrado, con eso de siempre elegir el menos malo y nunca jugarnos a fondo. Ojo, entiendo a la sociedad, sobre todo cuando nos ponen en esta situación binaria, de "no tirar" el voto. Los une el espanto, no el amor. Y votan desde ese lado. Por este camino estamos como estamos. Siempre de caos en caos, sin salir realmente. Tenemos que plantearnos una vida mejor para todos, un buen vivir, en vez de sólo plantearnos llegar a fin de mes. Tenemos un país que produce para alimentarnos a todos: hay que terminar con el hambre en serio. La verdad es que podemos. Pudimos en algún momento. Apostamos a que se puede nuevamente volver al Estado de bienestar. Están dadas las condiciones sociopolíticas y geopolíticas para que este cambio sea posible en la Argentina.

**-¿Cómo piensan llegar a millones, llegar a las grandes mayorías, sin tener el aparato de los medios de comunicación?**

-Es un trabajo incipiente. Estamos trabajando en cada localidad, en cada pueblo, en cada ciudad, en cada barrio. Al Estado lo tenemos que construir entre todos. Este Estado dado no nos sirve, porque no caben todos y todas. Nosotros tenemos que pensar colectivamente en hacer un Estado para todos. Si no, siempre va a haber un establishment, un neoliberalismo, un imperialismo que defina por nosotros porque hacen que vivamos con miedo. No hay que tener miedo. Se puede. Otros países lo han demostrado. Tenemos que estar enlazados y pensando en la Patria Grande, en un gran acuerdo latinoamericano.

**-Cobrarles más impuestos a los que más tienen o frenar la megaminería y el monocultivo de soja generaría fuerte resistencia de los empresarios afectados...**

-Por eso creemos que es tan importante trabajarlo desde abajo. Como está sucediendo en las provincias. Es un debate que se tiene que dar en las bases. Y se está dando. Estamos viendo realmente puebladas. Apostamos a dar los debates en todos lados, más allá de estar en la Cámara de Diputados. Debatir en cada frente, en cada lugar del Estado, hacer este planteo, desde las bases, desde cada pueblo,

cada ciudad. Es fundamental trabajar con las organizaciones para fortalecer la base de sustentación de cualquier futuro gobierno que pretenda hacer este cambio como nosotros propiciamos. Y que sea un cambio profundo y no nada más la administración del mismo modelo.

**-¿Cómo piensan que se puede terminar con el hambre?**

-Para nosotros el tema de la soberanía alimentaria es fundamental. Y segundo, con el ingreso universal. Hasta que lleguemos a la soberanía alimentaria, que es un horizonte, no se nos escapa que en este momento no es tan sencillo alcanzarla. En el interregno, tenemos que generar un ingreso realmente universal para toda la niñez y un ingreso para los adultos mayores, además del 82 por ciento móvil. Con eso se genera la primera base de sustentación. Para que a todos los hogares les llegue la línea mínima necesaria para poder comer. Con eso se termina con el hambre. Es la batalla que se viene dando desde la CTA y el Movimiento de los Chicos del Pueblo que durante años vienen planteando que con un ingreso universal de 300 pesos por niño terminamos con el hambre en la República Argentina.

**-¿Por qué considera que el Gobierno no toma una medida de este tipo?**

-Porque para tomar una medida de este tipo, primero tendría que terminar con la idea de lo focalizado. Al Gobierno le sirven las políticas focalizadas, donde la gente tenga que rendir carta de pobreza, carta de presentación, de manera tal que ellos son los que le otorgan la ayuda. Nosotros planteamos que el ingreso sea realmente universalizado, donde todos los hijos de ricos y pobres cobran ese ingreso. Los ricos lo devuelven a través del impuesto a las ganancias. Además, para llegar a reunir el dinero que se necesita, tendrían que hacer una reforma tributaria, con lo cual hay que tocarles el bolsillo a los más poderosos. Y esta es una decisión que ni este gobierno ni el anterior de Néstor Kirchner han tomado. Hasta ahora los que tienen más, siguen teniendo más. La distribución que se hizo mejoró la situación que venía del caos del 2001-2002, pero no terminamos con la pobreza y con la indigencia. Y lo que es peor, no logramos terminar con el hambre.

**-¿Qué consideración hace la lucha de los estudiantes secundarios?**

-La avalamos. Las luchas estudiantiles en la ciudad están más que justificadas. Desde que está este gobierno de Mauricio Macri, no se ha hecho una sola escuela. Venimos viendo que todo lo que se hizo fue maquillaje de las escuelas. La verdad es que era hora de que los estudiantes se pusieran de pie. Ya lo hicieron en relación con las becas. Lo primero que Macri hizo fue cortar el sistema de becas. Macri mostró en la primera hora su desprecio por los que menos tienen y por todo lo público. Representa las mismas políticas que planteó en su momento el menemismo. Esperamos que deje de ser sordo y se ponga a la altura de las circunstancias. 🌐



# “Necesitamos cambios estructurales”

**La ex legisladora nacional del Partido Socialista explicó las posiciones de su fuerza, que se plantea acabar con la regresiva estructura impositiva del país.**

**S**ilvia Augsburger fue diputada nacional por el Partido Socialista y dejó un legado: es una de las dirigentes políticas que pasará impulsó legislativamente el matrimonio igualitario en la Argentina. Voces en el Fénix conversó con la dirigente rosarina sobre las posibilidades que existen de generar en otros ámbitos consensos similares a los que se alcanzaron durante el debate por esta ley que amplió las libertades civiles en el país.

**-Se consiguió la ley de matrimonio igualitario. ¿Qué siente, siendo usted una de las impulsoras?**

*-Fue un debate interesantísimo. Fue un cambio que se notó en la calle. Por primera vez, las parejas del mismo sexo se besaban y se abrazaban. Antes tenían reparos para hacerlo. Pero no es solamente la ley y el derecho a poder casar-*

*se, como los estén haciendo 200 o 300 parejas, sino que es una transformación social. Vamos a poder a avanzar en otros derechos. En lo personal, es la primera vez que siento que una acción concreta y directa transforma la vida de las personas. La política en general tiene pocas satisfacciones.*

**-¿Cree que en la Argentina se disputan dos modelos y que eso se corresponde a oposición y oficialismo?**

*-Hoy, a pesar de tantos años de crecimiento, la brecha entre los más ricos y los pobres no se acentuó pero se sostuvo. No hay espacio para grises. Si uno realmente quiere afrontar de fondo el problema en nuestro país y en Latinoamérica, necesariamente tiene que tomar las medidas estructurales para empezar a romper con esa brecha de desigualdad. No hay posibilidad de ser medio progresista. Hay una única alternativa. A quienes no afrontan una refor-*



los que haya acuerdos por presupuestos mínimos. Y eso no lo ha buscado el oficialismo que le interesó la confrontación y ubicar a todo el mundo del otro lado. Ellos dicen 'soy yo, o la oscuridad; soy la izquierda, y todo lo demás la derecha'.

**-Hugo Biolcatti hablando en la Rural, Jorge Bergoglio con "la guerra de Dios" y Héctor Magentto citando en su casa a los líderes de la oposición le dan bastantes argumentos al gobierno...**

-Se estimula eso. Eso es lo que no compartimos. Buscamos generar otra cosa. En el Frente Progresista y en el espacio que queremos conformar hay muchísimas diferencias que se ven en el parlamento. Pero sin embargo estamos dispuestos a hacer ese programa mínimo que necesita Argentina para empezar a caminar. Eso es lo que buscamos. En otras cuestiones, con los partidos con los que hemos venido construyendo, tenemos diferencias, como con el matrimonio igualitario. Los diputados y senadores de la Unión Cívica Radical votaron en contra. Pero la idea es ponerse acuerdo en 3 o 4 temas, después cada uno tendrá sus visiones. Si es que realmente queremos cambiar, tenemos que pensar en la construcción de un espacio y de una fuerza que no es ni para el 2011 ni el 2015, sino mucho más allá. Si uno no piensa en construir esa fuerza ahora es difícil construir la alternativa, pero hay que pensar a más largo plazo. El contexto internacional nos permite esa posibilidad que no podíamos pensar hace poquitos años. Con Eduardo Duhalde y con Fernando De la Rúa estábamos tapando agujeros.

**-¿Qué postura tienen frente a la disputa por los bienes naturales?**

-Es muy interesante la estrategia del oficialismo. Mientras el senador Daniel Filmus es el que presenta el proyecto con los presupuestos mínimos para proteger los glaciares, todos los gobernadores que adhieren al oficialismo se apuran a promover leyes provinciales para extraer esos recursos rápidamente antes que llegue la ley nacional. Tenemos que trabajar mucho con las asambleas ciudadanas, son las que mejor están trabajando y que están poniendo el tema en agenda. Tenemos que escucharlos y rápidamente sancionar leyes de protección. En muy pocos años no vamos a poder revertir el proceso. Argentina tiene recursos como ningún otro país en Latinoamérica. Argentina tiene todo, como no protegerlo. Hay que hacer lo que hicimos con ley de bosques. El Congreso hizo lo que tenía que hacer y lo va a hacer tardíamente con los glaciares. Pero hay una gran responsabilidad de quien gobierna. El gobierno tiene que ser muy estricto con el cumplimiento de las normas.

**-¿Qué es lo más destacable de la experiencia de gestión en Santa Fe?**

- En Santa Fe llevamos un período de gobierno. Y en Rosario llevamos 20 años de gestión. Podemos mostrar los proyectos de largo plazo, independientemente de quién está a la cabeza de la gestión: proyectos de salud pública, de descentralización de la asistencia social y de todos los trámites que permite la gestión local. Son iniciativas que se sostuvieron y no cambiaron cuando cambió el gobierno. Esto hoy permite tener un sistema de salud pública envidiable, de altísima tecnología para los sectores más humildes. Son cosas que no se hacen en 2 o 3 años, sino en 20, más allá de los distintos momentos que puede vivir una gestión, ya sean tiempos de bonanza o tiempos más duros. Esto lo hizo el espacio, no sólo el socialismo, sino todo el Frente Progresista y eso es lo que queremos hacer en el país.

**-¿Qué tiene para aportar el socialismo en el siglo XXI a nivel mundial, teniendo en cuentas las distintas experiencias?**

-Realmente creo que está todo en revisión. Siempre integramos la Internacional Socialista, lo que nos permitió incorporar en nuestra agenda cotidiana temas que en la Argentina ni se hablaban. Como organización política, eso nos hizo ser la vanguardia. Sin embargo, nos interesa hoy mucho más mirar a nuestros hermanos latinoamericanos y hacer alianzas estratégicas a largo plazo con ellos. Las situaciones de Latinoamérica y de Europa son diferentes. Tenemos intereses diferentes. Si logramos una propuesta estratégica y consolidada como latinoamericanos, nos sentaremos con los europeos. Pero hoy tenemos que fortalecer ese espacio, hacernos fuertes en un momento donde podemos hacer transformaciones que nos hacen fuertes. En otros momentos la brecha tecnológica o de conocimientos nos hacía pedazos. Hoy hay otras cosas que son valoradas. No debemos desaprovechar este momento. No sabemos qué pasará en 50 años.

**-¿Qué quiere decir para ustedes "socialismo"?**

-El valor cardinal del socialismo es la igualdad, la justicia, no sólo económica. El socialismo es igualdad de oportunidades y de trato para todos y todas. Eso es lo que nos diferencia. Esa es la gran guía. Además, el socialismo tiene una historia de honestidad y transparencia.

**-¿Va a impulsar el derecho a la interrupción del embarazo? ¿Cree que es posible avanzar en ese sentido?**

-La discriminación por las diferentes orientaciones sexuales se sufre en todas las clases sociales, sobre todo en la clase media. Pero el aborto no es un problema para la clase media. Se resuelve. Hay mucho acceso a anticonceptivos y acceso a información. Y sino pagando, las mujeres de clase se hacen un aborto seguro.



# “Apostamos a profundizar el rumbo”

**El dirigente social del Frente Transversal es uno de los defensores más firmes del gobierno nacional y remarca la necesidad de reforzar la organización popular.**

**E**l dirigente de origen obrero Edgardo Depetri es un firme defensor de las políticas del oficialismo. En charla con Voces en el Fénix el líder del Frente Transversal y subsecretario de Relaciones con la Sociedad Civil dio su visión de la realidad política y social del país. A la vez que señaló las limitaciones y desafíos pendientes del proceso político actual, destacó los cambios impulsados por los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner, sobretodo teniendo en cuenta de la crisis que atravesó la Argentina.

**-¿Hay una disputa entre dos modelos, uno de ellos representado por el gobierno y el otro por la oposición?**

*-Atravesamos una discusión sobre los modelos de acumulación y de distribución de la riqueza nacional. La confrontación más importante que tuvo que dar el gobierno fue con las patronales sojeras de la pampa húmeda, que ven a la Argentina como un gran desierto verde. Creen que el país es una plataforma para colocar soja en el exterior. Nosotros queremos un Estado que recupere renta de los que más tienen y favorezca a quienes menos tienen y al mismo tiempo fortalecer el desarrollo*

*industrial. Ellos sólo piensan en las materias primas: en la soja, la minería o el petróleo. Eso dominó en los '90: un país para pocos, para el 30 por ciento de la población. Sin futuro para nuestro interior. La discusión está claramente instalada. La Argentina viene recomponiéndose de la tremenda crisis que sufrimos que no fue solamente política, sino que también fue sindical, cultural, empresarial y de organización de la sociedad. El gobierno está comprometido con un país con pleno empleo donde los salarios sean un componente importante de la economía. Es un proyecto donde el Estado no es garante de los negocios del sector privado, como fue en los '90, o con la ruptura del orden institucional en el 76 y con el endeudamiento. Planteamos un país donde el Estado garantice derechos: la salud, la educación, la previsión, el fomento del empleo, a la posibilidad de consolidar capital nacional, donde se le de respuesta a la mayoría de la población. Se definen intereses enfrentados: por un lado los del pueblo y por el otro los intereses concentrados.*

**-¿Esta disputa es la que hay entre oposición y el gobierno?**



Remontar desde ahí supone asumir que hay cosas que faltan o que todavía no se han hecho. El poder económico que enfrentamos no quiere debilitar a este gobierno por las cosas que hizo mal. Lo quieren detener, deslegitimar, arrinconar e incluso llegaron en su momento a decir que Cristina se tenía que ir de manera anticipada por las cosas que se han hecho bien, como los cuatro millones de puestos de trabajo nuevos que se han creado, la recuperación del salario, la discusión de las convenciones colectivas de trabajo, la asignación por hijo que implica más de 10 mil millones de pesos que fueron de manera directa a los bolsillos de nuestro pueblo, las 700 escuelas públicas que están hechas, los más de 2000 de kilómetros de ruta, la recuperación del agua potable, la ley de educación con destinó el 6 por ciento del PBI para la educación pública. Hay que ver este proceso como parte de la lucha del pueblo argentino. Sino caemos en que es todo oficialismo u oposición.

### **-¿Qué importancia le otorgan a las luchas populares?**

- Sino hubiera habido Madres de Plaza de Mayo, no hubiera habido hoy juzgamiento de los genocidas. Sino hubiera habido carpa docente peleando, no hubiera habido 6 por ciento del PBI para la educación. Sino hubiera habido defensa del salario o la discusión en defensa del Estado que dimos muchos militantes, no existiría el piso el gobierno toma y abre para discutir. La discusión central es si este país va a ser negocio sólo para las corporaciones económicas, o va a ser realmente un país con trabajo para todos, donde pueblo tenga resueltas sus cuestiones básicas. Es la discusión que se está dando en la Argentina. El gobierno y los sectores populares avanzamos no en función de un documento, que también hay que hacerlos, sino de cual es la relación de fuerzas real que hay en todos los sectores de la sociedad, no solamente en el gobierno. Hay que ver qué opinan la oposición, los trabajadores, lo poco que queda del empresariado nacional, el sector agrícola ganadero, los intelectuales, las universidades, el estudiantado. La apuesta para profundizar el rumbo tiene que ver con una relación de fuerzas y de poder.

### **-¿Le preocupa que el gobierno se haya recostado en el Partido Justicialista?**

-El gobierno se recuesta sobre las dos estructuras de poder que quedaron paradas después de la gran crisis del 2001: el PJ y la CGT. La CTA fue la otra organización que quedó pero no estaba en el dispositivo del poder. La discusión tiene que ver con la crisis de representación que vive la sociedad y los procesos que se vivieron en la Argentina en los últimos 10 años. Kirchner llega como expresión de la crisis de representación. Eduardo Duhalde es "el" hombre del poder y fue importunate para que llegue Kirchner. Duhalde es el que devaluó la moneda nacional y permitió la salida a los grupos exportadores, salvó de la quiebra al grupo Clarín y al sistema financiero con subsidios multimillonarios y es quien prometió el aumento de tarifas a las transnacionales. El kirchnerismo viene en el marco de esa crisis de reconstitución de fuerzas políticas. Pero el kirchnerismo en el aparato del Estado ha demostrado no solamente que no es orgánico al poder sino que ha

construido relaciones de fuerza que permiten mejorar la situación del pueblo. Se avanzó muchísimo: hoy el pueblo está mejor que cuando llegamos al gobierno. Hay más trabajo y más ingresos. Pero hay que abordar la agenda de la representación que todavía esta pendiente. La transversalidad no tiene que ser sólo política. Hay que discutirla en el plano sindical, por eso estamos en la CTA. Queremos dar un gran debate en el movimiento sindical, también con la CGT. Para los empresarios el mejor sindicato es el que no existe. Construir un nuevo modelo sindical en Argentina es transversal, como los es construir una nueva perspectiva del debate intelectual. En lo partidario, hay que discutir cuál es el camino que la sociedad tiene para elegir sus representantes. Para mí, el PJ no es el camino. Entonces, ¿cuál es? ¿Cómo se construye lo nuevo que debe darnos marcos de unidad y de un debate político? Es más que una cuestión electoral.

### **-¿El gobierno no se debilita a sí mismo al no darle la personería a la CTA?**

-En este tema el gobierno está en falta. La CTA tiene que ser reconocida. Sino la reconocen es por la presión que hacen los empresarios que no quieren la democracia sindical. Y la CGT, expresada en Hugo Moyano y el sindicalismo empresario, tampoco quiere democratizar el movimiento obrero. Más allá de la legalidad, la CTA tiene una legitimidad en la clase trabajadora. Seguiremos peleando para su reconocimiento. El gobierno tiene una estrategia de poder se asienta sobre CGT. Estará viendo hasta dónde va a avanzar en un tema importante que es el de la democracia sindical. Estará también en la CTA: no es sólo la cuestión legal, sino la política. Fundamentalmente, depende de que la CTA sea capaz de convocar y organizar a los trabajadores, lo que no es un problema del gobierno.

### **-El gran mérito de la CTA es que no se ha roto pese a las posturas contrapuestas. ¿Es posible reproducir estos consensos en otros ámbitos?**

- La CTA no se va a romper aunque no pudimos llegar a un consenso para las elecciones del 23 de septiembre. Hubiera sido deseable la unidad. Cuando fundamos a la CTA pusimos al voto de los compañeros como uno de los mecanismos centrales donde construimos nuestra legitimidad. Todos venimos del voto de nuestros compañeros. Ahora hay que legitimar a la nueva conducción, que deberá convocar a los millones de trabajadores a organizarse y dar un debate sobre el país que queremos. El poder económico quiere volver a la década de los '90. Quieren bajar el gasto público, lo dijeron en la campaña. Para nosotros nos es gasto, es inversión social: cloacas, viviendas, asignaciones. Ellos quieren un gobierno que pague la deuda, baje las retenciones a la soja, no discuta convenios colectivos de trabajo, se alinee con los Estados Unidos y se aleje de Hugo Chávez, Evo Morales y Lula. Y hay grupos en la CTA, más que nada partidarios, que ponen al gobierno como enemigo. No es así. El gobierno no es enemigo de los trabajadores. Es enemigo del poder económico. Tenemos que ver qué decir ante la nueva derecha que busca reconstituirse en Argentina y en Latinoamérica y cómo lograr una unidad que excede a la CTA, donde tenemos que convivir todos los sectores nacionales y populares, en una nueva perspectiva de poder. ☁



**vocesenelfenix.com**

Un espacio para el debate