



EL GREMIALISMO DOCENTE

Tensa relación con los gobiernos

por Myriam Southwell

Para 1983, la Confederación de Trabajadores de la Educación Argentina (CTERA) cumplía diez años de su gestación. Sin embargo, su historia en la Argentina data de más atrás, desde la primera huelga docente registrada en 1882 –por un significativo atraso en el pago de los salarios– y de la mayor experiencia y politización alcanzada por los maestros en las primeras décadas del siglo XX. Las experiencias fragmentarias de asociaciones, agremiaciones y ácidos conflictos se plasmaron en 1973 con su unificación a nivel nacional bajo la definición conceptual y política de “trabajadores de la educación”.

El rol del sindicalismo docente en la apertura democrática debe ser analizado dentro de las complejas relaciones entre el gobierno radical y el gremialismo. El discurso de Alfonsín había alcanzado una particular fuerza con la importante denuncia del pacto militar-sindical¹ que marcaría el tono de la vinculación con el mundo gremial. El gobierno no intentó articu-

lar a las organizaciones sindicales a su discurso de transición democrática sino vincularlos al pasado autoritario del país. Así, no se distinguía entre organizaciones sindicales que habían participado del régimen autoritario y aquellas que habían sido perseguidas por la dictadura. En el posicionamiento gubernamental primaba la tradicional cercanía del sindicalismo con su oponente partido peronista más que ningún otro aspecto y sus resistencias para integrarlos a su discurso lo debilitaron crecientemente. En marzo de 1988, en lugar de iniciarse las clases, comenzó una huelga de casi dos meses de duración. Los diarios publicaban títulos alarmantes: “Emergencia educacional”, “Sindicatos en pie de guerra”, “Paro con destino incierto”.² Aunque la centralidad del reclamo se basaba en la insuficiencia salarial, en ocasiones los sindicalistas argumentaban que algunas medidas del gobierno –en una estrategia que podría ser calificada “en espejo”– significaban un retorno

al autoritarismo. La disputa por el discurso en torno al significante central de la democracia se expresaba de esa manera.

La movilización del sindicalismo docente instaló el debate en las calles (que aún ofrecía y ofrece resistencia para propios y ajenos) acerca de su carácter de trabajadores.³ Tradicionalmente, la construcción social de la identidad de los maestros había estado vinculada a nociones como “misioneros” o “apóstoles”, regidos por la vocación e incluso en una versión más tecnicista de la profesionalización. Con la huelga de 1988, en la que la CTERA se presentaba por primera vez como parte de la CGT,⁴ los docentes confrontaban con la concepción según la cual debían subordinar sus derechos a sus obligaciones. Con el apoyo de la CGT y su líder, Saúl Ubaldini, se realizó una manifestación pública masiva con la consigna “CTERA quiere terminar con la dictadura económica”.⁵

En el contexto de una crisis eco-

nómica y deslegitimación política, el gobierno radical no fue capaz de enfrentar la huelga y sus demandas. Sus escasas acciones se concentraron en cambiar a los interlocutores y luego de unos días de paro el Ministro de Trabajo reemplazó al Ministro de Educación.⁶ Aunque la huelga fue convocada por la CTERA, el gremio fue progresivamente articulando demandas provenientes de otras organizaciones sindicales (provinciales, de docentes universitarios, gremios del ámbito privado, entre otros.)⁷

Durante los primeros momentos de la huelga, los diarios transmitían una percepción de acuerdo a la cual la docencia había dejado de lado sus intereses corporativos inmediatos en procura de necesidades sociales más generales.⁸ Esa percepción inicial también fue compartida por ciertos sectores medios, académicos y profesionales. Cuando la huelga se extendió, el gobierno intentó vincular el conflicto con prácticas autoritarias con carácter desestabilizador de

“Las argumentaciones, modalidades y propósitos (del gremialismo docente) requieren una actualización, así como sopesar los efectos políticos y sociales de sus decisiones.”

la joven democracia.⁹ Por otro lado, CTERA insistía en que algunas medidas del gobierno radical consistían en un retorno al autoritarismo.¹⁰ En esta confrontación hubo un intento –de ambos contendientes– de empujar al otro a los límites que diferenciaban el espacio democrático del autoritarismo. Ambos también buscaban atrapar sentidos democráticos en estrecha vinculación con sus intereses. Así, muchas veces los líderes de CTERA plantearon la necesidad de desconocer la deuda externa e invertir esos fondos para resolver la deuda que poseía con la población argentina, a propósito de la pobreza y de los irresueltos problemas sociales. “Exigimos que los que gobiernan el país tomen la decisión política de plantearles a los rapaces del Norte, a los usureros

de la banca internacional, que esta vez no cumplirán con la deuda que le reconocen a ellos; que esta vez reconocerán y pagarán la deuda que mantienen con el pueblo trabajador argentino. Esta es la voluntad política que del Gobierno esperamos.”¹¹ Marcos Garcetti, el Secretario General de CTERA, planteó: “La lucha de nuestro gremio apunta al centro de la teoría de la resignación. Estamos cuestionando la injusta redistribución de los ingresos”.¹² Así, la lucha de los docentes por sus condiciones de trabajo fue articulándose en un discurso que reunía a la defensa de la democracia, a la independencia de las presiones internacionales, a los derechos laborales, a la distribución económica y al rechazo de prácticas autoritarias, entre otras demandas.

Cuando la huelga llevaba diecinueve días de duración, el presidente Alfonsín dio un discurso por cadena nacional sobre ese tema. En el mensaje, enfatizó la existencia de sentimientos

de pesimismo y desencanto en la gente; caracterizó el régimen anterior con los rasgos de muerte, violencia, terrorismo, tortura, ausencia de libertad, persecuciones y empobrecimiento. En contraste con ello, remarcaba que la Argentina estaba re-

cobrando la libertad, la justicia, el estado de derecho, y se comenzaba a reconstruir su economía y a recuperar la credibilidad internacional. Analizó aquella huelga dentro de una reflexión acerca de la “agitación social” y mencionó “grupos desestabilizadores”, leyendo esa conducta como una resistencia a construir un país para el futuro. En esta dirección se preguntaba: “¿Qué es ser progresista en la Argentina de hoy?”. Y él mismo se respondía: “No está ciertamente en el repertorio de las verdades consagradas que almacenan tantos programas escritos en el pasado”. Por ello, pedía la finalización de la huelga, en pos de un compromiso con un “servicio democrático” y una “obligación constitucional”. Al mismo tiempo, vinculó aquellos va-

lores con la tradicional vocación de los docentes (aquella raíz apostólica que los docentes habían puesto en cuestión). Aunque reconocía la validez del reclamo, analizaba la huelga con expresiones antidemocráticas. Por ejemplo, calificaba la protesta como de “*canibalismo político*”, cuyas consecuencias hacían “caer los brazos al pueblo” y generaba ausencia de compromiso político con los asuntos públicos y el “reflujo hacia lo privado”. Al mismo tiempo, establecía claras posiciones acerca de quiénes eran los legítimos representantes –“somos nosotros”–, diferenciándolos de los “grupos corporativos que pretenden conservar el poder que han logrado bajo regímenes autoritarios”. “Tarea principal de este gobierno es la de reubicar el poder corporativo en su legítimo espacio, fuera del ámbito político, preservando ese ámbito para los ciudadanos como tales y sus representantes políticos.”¹³

Finalmente, en el día número 40, hubo una gran marcha proveniente de distintos puntos del país, que confluó en Plaza de Mayo de la capital. Allí acudió una gran movilización contra el endeudamiento externo y el FMI. La huelga había ido perdiendo algunos de sus apoyos iniciales y finalizó con resultados muy parciales: cambios internos en el gabinete gubernamental y una muy deteriorada relación con el gobierno nacional.¹⁴

La Carpa Blanca

A partir de la reforma educacional que el menemismo llevó adelante, la resistencia más extensa que el gobierno debió confrontar fue la de la CTERA, que desarrolló muchas movilizaciones mientras se votaba la Ley Federal de Educación. También lanzó una huelga de hambre que comenzó el 2 de abril de 1997, colocando una carpa blanca frente al Congreso Nacional. Allí, grupos de veinte docentes rotaban y ayunaban durante tres semanas. Los manifestantes demandaban una ley de financiamiento para la educación pública.

La CTERA resultó exitosa en la instalación de una conciencia social sobre el deterioro de la educación pública y la necesidad de protegerla

en el marco de las políticas de restricción y las enormes desigualdades regionales que había profundizado la política de desconcentración del sistema educativo, que dejaba de estar íntegramente bajo la regulación nacional. Por ello, la modalidad de la protesta tuvo la intención de situar ante la autoridad nacional –frente al Parlamento– la serie de demandas que venían siendo desatendidas bajo la argumentación de que habían pasado a ser problemas jurisdiccionales. La protesta estuvo plagada de elementos simbólicos de gran eficacia: el color blanco de la carpa, pero también la precariedad de una estructura donde se alojaba a un amordazado Sarmiento. Asimismo, la carpa fue sumamente productiva, al convertirse en el lugar de enunciación de múltiples demandas que la excedían pero que la fueron fortaleciendo. Por ejemplo, la demanda de los trabajadores de prensa, sus denuncias de represión a la libertad de expresión y –sobre todo– la denuncia del asesinato del fotógrafo José Luis Cabezas. La carpa también cobijó las denuncias de las víctimas de la arbitrariedad policial –como el asesinato del joven Sebastián Verón por parte de la policía mendocina– y de los familiares de las víctimas de la voladura de la AMIA. Así, fue paulatinamente convirtiéndose en una arena pública y en un escenario mediático donde diversos actores sociales expresaban su descontento e insatisfacción, acompañados frecuentemente por artistas, intelectuales y activistas de derechos humanos, nacionales e internacionales. Las visitas ilustres retransmitían el mensaje de la carpa, en una manera que hacía que fuera reconocible para el público en general. Trescientos cincuenta eventos fueron realizados en la carpa durante dos años. Esta protesta docente desarrolló novedosas maneras de expresar sus demandas. Por un lado, lograron que un domingo, cuando buena parte de la población tiene sus ojos puestos en el fútbol, el equipo del Club Independiente entrara al campo de juego y se fotografiara con un enorme cartel que decía “Docentes argentinos ayunando”. De manera similar,

cuando visitó la Argentina el emperador japonés Akihito, a las afueras del acto oficial, concurrió un grupo de la CTERA con un cartel que traducido al japonés indicaba “docentes argentinos en huelga de hambre por un mayor presupuesto educativo”. Como resultado de ello, la embajada japonesa convocó a dialogar a la CTERA e implicó una intervención y presentación de explicaciones por parte del gobierno argentino. Cuando se inició el gobierno de Fernando de la Rúa –por impulso de la otra fuerza política que forma la Alianza, el FREPASO– la Carpa Blanca fue levantada debido a la decisión legislativa de establecer el “incentivo docente”, un aporte económico que no satisfacía significativamente las demandas, pero establecía cierto paliativo y justificaba poner fin a una medida que no podía eternizarse. La CTERA había experimentado un crecimiento muy significativo en esos años y consolidaba nuevos interlocutores. Durante el gobierno de la Alianza se anunció un importante recorte en el presupuesto educativo a través del ministro de Economía Ricardo López Murphy, que recién iniciaba su gestión. El funcionario debió abandonar el cargo unos días después debido al conflicto que desató la medida.

Viejos y nuevos desafíos

El comienzo del nuevo milenio continuó con un activismo notorio, planteando demandas laborales que fueron desigualmente acompañadas por la búsqueda de renovación de las prácticas culturales que produce y reproduce la escuela. Esto es más evidente, cuando se analizan los desbalanceados debates que se producen en las distintas jurisdicciones y se vislumbran diferentes maneras de posicionarse frente a la enseñanza religiosa, a las maneras de comprometerse con la inclusión social, a pensar formas alternativas de hacer escuela –donde las modalidades tradicionales no sean las únicas imaginables– y a garantizar los derechos de niños y jóvenes. En los años que corren, el gremialismo ha encontrado gestiones más permeables a sus demandas,

que han partido de priorizar condiciones laborales para los trabajadores. Asimismo, se les ha dado un significativo lugar en la derogación de las leyes que había sido gestadas durante el neoliberalismo y que ellos habían cuestionado durante décadas. En este marco, las argumentaciones, modalidades y propósitos requieren una actualización, así como sopesar los efectos políticos y sociales de sus decisiones. En los últimos años, las medidas de interrupción de clases son muy cuestionadas por la sociedad civil y se han conjugado con la estratificación social porque suelen afectar –dentro del sector de la escuela públicas– a aquellas que atienden a los sectores más vulnerables, donde las posibilidades de contacto cultural y red de contención son más escasas. Treinta años, por tanto, dejan una nutrida experiencia, con una creciente participación e implicación y también el desafío constante de diversificar los modos de dialogar con la vida contemporánea, con los contextos emergentes y con las condiciones de los interlocutores (a quiénes se les demanda y quiénes son los destinatarios del trabajo cotidiano) cotejando que lo justo o injusto es algo cambiante que se produce como un resultado del diálogo con cada época, con sus urgencias y sus aciertos, en una demanda que lejos de aislar, tiene que ser siempre crecientemente colectiva. **U:**

1. Alfonsín, conferencia de prensa realizada el 2 de mayo de 1983.
2. *Página/12*, 1 de marzo de 1988; *Clarín*, 16 de marzo de 1988.
3. *Página/12*, 24 y 26 de marzo de 1988.
4. *Página/12*, 26 de marzo de 1988.
5. *Página/12*, 26 de marzo de 1988.
6. *Página/12*, 26 de marzo de 1988.
7. *Página/12*, 1 de marzo de 1988; *Clarín*, 2 de marzo de 1988; *Clarín*, 10 de marzo de 1988; *Página/12*, 12 de marzo de 1988; *Clarín*, 15 de marzo de 1988; *Página/12*, 19 de marzo de 1988.
8. *Página/12*, 23 de marzo de 1988.
9. *Página/12*, 24 y 25 de marzo de 1988.
10. *Clarín*, 2 de marzo de 1988.
11. Sánchez, Mary, “Unidad docente versus feudalismo político”, *Página/12*, 16 de marzo de 1988.
12. *Página/12*, 6 de abril de 1988.
13. *La Nación*, “Texto del discurso del presidente Alfonsín”, 5 de abril de 1988.
14. *Página/12*, 24 de mayo de 1988.



MANUEL GARCÍA SOLÁ,
MINISTRO DE EDUCACIÓN [1999]

“¿Por qué no se premia a los buenos docentes?”

por Diego Herrera

Manuel García Solá, empresario biotecnológico, asumió el Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación de Chaco en 1993. Tres años más tarde, la entonces titular de la cartera educativa de la Nación, Susana Decibe, le propuso radicarse en la Capital Federal para hacerse cargo de la Secretaría de Programación y Evaluación nacional. Finalmente, la sucedió a ella el 7 de mayo de 1999. Condujo el Ministerio hasta el 10 de diciembre de ese año, cuando terminó la presidencia de Carlos Menem. Actualmente dirige la Bolsa de Comercio de Chaco.

¿Cuál era el contexto educativo en el que le tocó asumir?

Asumí en medio de una crisis muy fuerte que había en el ámbito universitario de toda Latinoamérica. En Buenos Aires, fruto de un desafortunado recorte del presupuesto, la ministra de Educación Susana Decibe renunció y yo, que era su segundo, tuve que hacerme cargo. Era un recorte absolutamente insignificante. De un presupuesto anual de seis mil millones de dólares, se quitaban ciento cincuenta millones, lo que no representaba más del uno por ciento. Afortunadamente resolvimos rápido el tema, recuperando el presupuesto educativo. Mi diagnóstico era el mismo que habíamos hecho a principio de 1990, cuando nos hicimos cargo de la transformación educativa: se trató de una reingeniería del sistema. Decibe fue continuadora de las políticas que implementó Jorge Rodríguez y yo fui continuador de la labor de ella. Lo que hicimos los ministros fue implementar los institutos que la Ley Federal de Educación fue creando.

¿Pero qué rasgo particular tuvo su gestión?

Antes, alguien creaba una universidad privada y empezaba a funcionar de acuerdo a la relación política que tenía el Ministerio con su dueño. Durante nuestra gestión se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria por la cual se exigía un proyecto institucional

y determinado respaldo patrimonial. Creo que lo que no pudimos, no supimos, no quisimos atacar fue el problema de la reestructuración de la carrera docente. Hasta que no se resuelva que un docente se pueda jubilar dando clases y llegando al máximo de la escala salarial y que no tenga para eso que dejar el aula y pasar a ser director o supervisor; el problema de la calidad educativa no tiene solución.

¿Cree que debería implementarse una evaluación para que los docentes cobren de acuerdo al nivel de desempeño?

Sin duda. ¿Por qué no se premia los buenos docentes ni se sanciona a los malos? Además es necesario abrir la carrera directiva de las instituciones educativas a otras profesiones. Un director de escuela no enseña sino que maneja edificios, maneja salarios, maneja recursos. Es un gestor, un gerente de recursos humanos y físicos.

¿Cómo repercutió el conflicto de la Carpa Blanca en su gestión?

Lo que se intentó durante nuestra gestión fue precisamente la descentralización del debate salarial. Eso fue toda una política en sí misma. La transferencia de las escuelas a las provincias implicó que también se transfirieran los docentes y, en consecuencia, las políticas salariales tenían que ser locales y en función de los presupuestos. Esa fue una tensión permanente con CTERA y esa fue la razón de fondo del conflicto que llevó a una claudicación de la política de descentralización en la última etapa del gobierno.

¿Uno de los objetivos de la descentralización educativa fue descentralizar los conflictos salariales?

Esa es una visión. La otra es pensar por qué los policías, los médicos, los empleados de los poderes ejecutivos son provinciales. ¿Por qué los empleados de la justicia de las provincias tenían que discutir con el gobernador las políticas salariales y los docentes tenían que discutirla con el Estado Nacional?

¿Pero no todas las provincias están en condiciones de garantizarle buenos salarios a los docentes?

Argentina es un país desigual y el Estado nacional tiene que actuar. Por eso nosotros diseñamos políticas compensatorias. No recibían la misma cantidad de libros o la misma cantidad de formación docente las provincias del norte que la Capital Federal o la Provincia de Buenos Aires.

¿Cuáles serían los aspectos centrales de una educación justa?

El sistema educativo tiene que tener ofertas para toda la sociedad pero necesitamos que cualquiera que tenga talento, capacidad y vocación no sea excluido por razones económicas de ninguno de los sistemas educativos. Por eso creo férreamente en los sistemas de examen de ingreso con becas. No creo que en el igualitarismo, creo en la igualdad. El Estado debe ofrecer los docentes de mejor calidad a las poblaciones más marginales. Hoy sucede exactamente lo contrario: los mejores docentes enseñan a los hijos de las familias de clase media y acomodada, y los docentes con menor formación atienden a las poblaciones más vulnerables económicamente. **U:**