



APORTES PARA LA EVALUACIÓN DE LA PRIMERA ETAPA (2013) DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN SINDICAL

El desarrollo de la etapa 2013 del programa de formación destinado a delegados, miembros de comisiones directivas y congresales generó una amplísima movilización de debates. A lo largo y ancho de la provincia logramos llevar adelante 98 jornadas de formación de las que participaron inicialmente más de 900 compañeros que ocupan lugares de representación sindical.

Ese recorrido nos ha dejado muchísimas enseñanzas respecto de la situación actual de nuestros cuadros militantes, algunas de las cuales aún estamos evaluando de cara a proyectar los Semanarios con los que este año vamos a continuar el proceso de formación. Por un lado debemos proyectar cómo avanzamos en la profundización de la formación de aquellos compañeros que lograron finalizar el ciclo 2013 y, por el otro, debemos diseñar algunas herramientas que posibiliten recuperar la trayectoria de quienes no pudieron finalizar el ciclo.

Aunque la primera etapa en general fue considerada como muy positiva por los participantes y por los compañeros que llevaron adelante la responsabilidad del desarrollo de los encuentros, hay algunos aspectos críticos que es necesario volver a poner en debate previo al inicio de la segunda etapa.

Una primera caracterización de la experiencia, para el debate:

- A.** Especialmente en los cuerpos de delegados escolares el predominio de compañeros que ingresaron a la docencia y rápidamente a ocupar lugares de representación sindical en los últimos 8 años. Esto por un lado nos muestra una enorme potencialidad del sindicato al ir incorporando compañeros jóvenes, lo cual es un reaseguro para la renovación de los futuros cuadros dirigentes. Sin embargo, por otro lado nos presenta evidentes desafíos vinculados al proceso de formación de esos compañeros debido a que:
 - 1.** La mayoría de nuestros delegados no vivieron las políticas educativas de los '90 desde el lugar de los trabajadores docentes, tampoco los procesos de lucha contra esas políticas. Es más, casi el 50% de nuestros delegados (es importante también el porcentual en la integración de las CDD y CDF) no participó de las luchas 2001 – 2003. Esto genera que en algunos casos ese proceso aparezca como un objeto distante, más aún las disputas de los '80, o bien la idea de que la realidad es un continuum de situaciones que se reiteran. En síntesis la continuidad de la formación sindical debe cargar de historicidad ese proceso que la mayor parte de nuestros cuerpos de delegados no han vivido;
 - 2.** Pero sí estos compañeros vivieron la escuela como alumnos/as. Es decir hablamos de una generación de docentes que comienza a ocupar lugares de representación sindical que se formó en los '90. Pese a toda la resistencia ideológica y ante las políticas educativas es evidente la herencia ideológica y política de un conjunto de concepciones neoliberales y liberales heredadas como parte de la formación política de los docentes, algunos de cuyos ejemplos abordaré a continuación;
- B.** Existe una gran heterogeneidad de formación sindical entre los diversos territorios, tanto en los aspectos vinculados al dominio de la normativa que regula el trabajo docente, como al manejo de conceptos políticos, históricos, de economía, entre otros ...



Una autocrítica:

Llevar adelante la experiencia en cada territorio demandó un esfuerzo organizativo que de momentos desbordó nuestra capacidad. Especialmente surgieron inconvenientes para articular los encuentros con la superposición de otras actividades o acciones de lucha.

Fuera de los aspectos organizativos hubo inconvenientes vinculados con las estrategias de desarrollo de los encuentros. En este caso caímos en la trampa de lo que cuestionamos: predominó la preocupación por desarrollar todos los contenidos a los tiempos de debate. Fueron mayores los tiempos para las exposiciones que aquellos en los que era posible recuperar los aportes de los participantes. También es en este punto debemos repensar los modos y tiempos de abordaje de los talleres.

En cuanto a las producciones de los compañeros/as participantes queremos detenernos en algunos aspectos que consideramos críticos y son necesarios poner en discusión:

1. Fue baja la presentación de TP finales. Salvo excepciones los trabajos parecen hechos como para cumplir, incluso un alto porcentual de participantes no entregó el trabajo final integrador. Independientemente de la complejidad de la consigna (en muchos casos se nos comentó que no se comprendía, pero bien, la comprensión de una consigna también es parte de los que se pretendía evaluar). Sin dudas las dificultades se vinculan con la sobrecarga de los tiempos y el hecho de que los participantes de la formación realizan a la vez muchas otras actividades. En este sentido tal vez es necesario repensar el cronograma de encuentros y la lógica de formación que hemos propuesto. Sin embargo, como hipótesis para el debate, tal vez subyace la idea de que al ser para el sindicato alcanza con poco esfuerzo, o que “los cursos del AGMER se aprueban fácil”.
2. Tanto de los trabajos de los encuentros, como en el integrador final aparecen algunos elementos críticos vinculados al campo directamente del conocimiento:
 - a. Existen serias dificultades para pensar la escuela (con sus lógicas organizacionales y rituales) por fuera de lo que la historia y la tradición político académica ha impuesto. Los ejercicios en los que se proponía repensar los tiempos y los espacios como lugares de disputas en la mayoría de los casos terminaban repitiendo la lógica instituida de la tradición normalista, eficientista y sus variantes neoliberales;
 - b. Tendencia a explicaciones unicasales. Cuando se intenta explicar una problemática se construyen explicaciones en las que una causa explica situaciones complejas simplificándolas;
 - c. Tendencia a creer que la realidad individual o inmediata, es la realidad. En muchos casos la vivencia personal o la situación de la escuela se ponen como ejemplo de la realidad de todos los docentes y de todas las escuelas. Hay como un límite inductivista en donde el caso inmediato pareciera que explicar la totalidad general del fenómeno;

Los puntos a, b y c se ponen en evidencia al tener que construir argumentaciones de lo que se afirma. En este sentido, en muchos casos se afirman cosas sin existencia de ninguna prueba que respalde (con elementos fácticos: análisis de estadísticas, estudio de casos, etc.; o teóricos: planteos de investigaciones realizadas sobre el tema, etc.). Hay casos en donde se resuelve un trabajo de reflexión sindical con los mismos elementos de sentido común de cualquier persona:



- d. Se presentan además obstáculos y limitaciones conceptuales para analizar la realidad social que requieren detenernos a analizarlas, por ejemplo:
 - i. Es muy reiterada la confusión entre las ideas de Gobierno y Estado.
 - ii. Hay problemas para delimitar, definir, precisar, el concepto de “derecho”:
 - 1. No se diferencia la tensión entre “derecho individual” y “derecho colectivo”
 - 2. Se prioriza el “derecho individual” (o el “sectorial”) al “derecho colectivo”

Pareciera dominar la máxima liberar de *“mis derechos terminan donde empiezan los derechos del otro”* contra la noción de *“complementariedad de derechos”*.

- 3. Subyace la idea de que los derechos *“se merecen”*, como que fueran mercancías individuales atadas a intereses o proyección de intereses individuales, contra la idea de necesidad y proyección de necesidades colectivas

En los tres casos, el límite, es un ejemplo del peso de las concepciones neoliberales y liberales como matriz ideológica en lo cual después nos detendremos.

- e. No se percibe la escuela como territorio de disputa política y sindical. Predomina la idea de que el sindicato está para lucha salarial y que lo educativo se resuelve en otro lado. No se articula la disputa pedagógica con las otras disputas, es como que fueran de campos distintos;
- f. En el mismo sentido no se percibe la lucha sindical como lucha política más amplia, es como que el sindicato se debe ocupar sólo de pedir más salarios y resguardar derechos sectoriales y que la lucha político social se resuelve en otro lado.
- g. Siguiendo el mismo razonamiento, se confunde *“autonomía”* del sindicato respecto de lo político partidario y las disputas políticas, con *“neutralidad”* ante ellas. Sobrevuela en varios casos una visión ingenua (y peligrosa) del sindicato;
- h. En algunos casos no se visualiza a los trabajadores docentes como parte del colectivo de los trabajadores, e incluso de ve a otros sectores de trabajadores como antagónicos, especialmente a los sectores de trabajadores desocupados y marginados;
- i. También en algunos casos los alumnos y sus padres parecen ser visualizados como antagónicos, especialmente los sectores más pobres y distantes de la cultura urbana letrada

Independientemente de estos aspectos consideramos que hay varios emergentes de los debates que se fueron produciendo que es necesario recuperar y afrontar. Entre esos emergentes hay algunos que tienen centralidad porque definen posicionamientos político pedagógicos antagónicos que subyacen en las miradas de los compañeros que tienen responsabilidades de representación sindical en AGMER.

Concretamente, en cada encuentro, con mayor o menor énfasis según los territorios, aparecieron las discrepancias sobre el derecho social a la educación y la función social de la escuela. Creo que, antes que esconder éstos debates debajo de la alfombra, es necesario afrontarlos y ponerlos en superficie.



Formularemos el planteo como tesis, expondremos algunos argumentos para fundamentarla y propondremos algunos ejercicios para que Uds. refuten, enriquezcan, complejicen el planteo.

Planteo:

- 1) Entre los compañeros que ocupan lugares de representación sindical en AGMER existen diversas miradas **que toman formas antagónicas** respecto al derecho social a la educación y sobre la función social de la escuela pública
- 2) Dichas miradas antagónicas **se polarizan tendencialmente entre dos posicionamientos**:
 - a. Quienes entienden que **el derecho social a la educación debe “merecerse”,** o “ganarse” y que la función social de la escuela es seleccionar quienes merecen ingresar a la escuela y transitarla. En esta perspectiva el **trabajo docente es visto como sobrecarga en un contexto de malestar laboral y como un deterioro de las condiciones de trabajo.**
 - b. Quienes consideran que **el derecho social a la educación es pleno** y que la función social de la escuela es asegurar que ese derecho se cumpla para todos, tanto en el ingresos, como en el recorrido a lo largo del sistema educativo. En **esta perspectiva el trabajo docente es visto como parte de un compromiso ético político inherente a las condiciones de trabajo.**
- 3) Estos posicionamientos, que **responden a matrices ideológicas y políticas distintas,** perfilan un **antagonismo político – ideológico al interior del sindicato distinto del consenso común.**

Estas miradas han aparecido cada vez que se pusieron en debate las condiciones de trabajo, la obligatoriedad de la educación, la responsabilidad del Estado y de la familia, o determinadas políticas como la promoción asistida o problemáticas como la repitencia. En cada una de ellas quedó interpelado nuestro lugar como trabajadores de la educación y nuestras responsabilidades en tanto docentes y representantes sindicales.

Un caso

Un ejemplo concreto es el debate que se desarrolló en Paraná con motivo de la actividad de taller propuesta por el profesor Pablo Pineau. La actividad planteada consistió en analizar la nueva Ley Nacional de Educación desde tres matrices político pedagógico en disputas: la “*defensa del canon*”, la “*modernización excluyente*” y la “*modernización incluyente*”. La idea era hacer visible cómo dichas matrices coexistían contradictoriamente en la ley (un ejercicio planteado durante el curso desde el primer encuentro -espero hayan leído el texto “*La dialecticidad de las normativas*” de mi autoría que figura entre la bibliografía-). A diferencia de la chara debate de Colón que se mantuvo en los marcos de la consigna, en el encuentro de Paraná una compañera planteó que el problema era que “*los padres mandaban a sus hijos a la escuela para cobrar la asignación universal por hijo*”, provocando el enojo del profesor a cargo del taller, intervenciones a favor y en contra con aplausos de hinchada y el posterior pedido de disculpas del profesor y retorno al trabajo con lo que planteaba la consigna.

Independientemente del caso, esta frase se repite de manera reiterada en las escuelas (y otras que se expusieron como que el problema era que los alumnos/as tenían “*la cabeza quemada por la droga*”) y,



aunque parezca extraño, estas nociones y representaciones¹ han comenzado también a ser planteadas por compañeros representantes sindicales, aunque de maneras un poco más cuidadas.

En el taller de marras quedó la idea de que lo planteado estaba fuera de la consigna, y ciertamente lo estaba. Sin embargo creemos que el planteo fue claramente en respuesta a la consigna. Es decir, la consigna movilizó un debate que, si bien no estaba orientado a analizar las distancia entre la ley y la realidad (pues la propuesta consistía en trabajar las contradicciones internas y tendenciales de la ley), motivó que un grupo de docentes necesitara expresar su posicionamiento respecto a los tres modelos en disputa.

La idea de que *“es un dato de la realidad”* que *“los padres mandan a sus hijos a la escuela para cobrar la asignación universal por hijo”*, o que otro dato *“de la realidad”* y *“el problema”* era que los gurises *“tienen la cabeza quemada por la droga”*, expresó en verdad, un posicionamiento político ante la realidad. Un posicionamiento que respondía a la necesidad de expresar la posición ante los tres modelos que enunciaba la consigna.

Es por ello que nos parece pertinente y necesario retomar el planteo expresado y ponerlo a debate entre todos quienes han cursado nuestro programa de formación. Es pertinente y necesario porque como postulé creo que estamos ante un nuevo tiempo histórico en la vida interna del sindicato en la cual se comienza a perfilar, por izquierda y por derecha, miradas diversas.

Sostenemos que es un nuevo escenario histórico porque en general, desde el congreso fundacional de CTERA y los orígenes posteriores de AGMER, fue parte del consenso al menos de todos sus cuadros dirigentes y de representación sindical la lucha por la extensión de la obligatoriedad de la educación pública (y la demanda de políticas asistenciales² para que los chicos ingresen y transiten esa escolaridad obligatoria). Pero, además CTERA y AGMER nacieron con una concepción político pedagógica contraria al modelo normalista y eficientista, con influencias freireanas y de la pedagogía crítica, en donde la lucha contra las prácticas y políticas autoritarias y los mecanismos de expulsión de niños y jóvenes vía el llamado *“fracaso escolar”* (repetencia, deserción, etc....). Ese consenso creo, se está rompiendo tensionado por la aparición de algunas políticas que promueven la inclusión educativa y otras que rompen la lógica escolar y curricular tradicional. Esto provoca que los diversos sentidos respecto del derecho social a la educación y de la función social de la escuela que antes estaban difundidos entre el colectivo docente (pero fuera del consenso de la militancia de CTERA y AGMER) ahora comiencen a aflorar entre los cuerpos de delegados y miembros de comisiones directivas.

Este antagonismo entre perspectivas político – ideológicas supera y atraviesa las diferencias agrupacionales. Nos referimos a que, aunque pueden buscarse vínculos entre los posicionamientos agrupacionales y dichas miradas antagónicas, las disputas y diferencias entre agrupaciones son una contradicción muy secundaria respecto de la contradicción fundamental que se está construyendo en torno al derecho social a la educación y la función social de la escuela pública.

¹ Nociones que se legitiman en el fundamento de que *“es un dato de la realidad”* (¿?!?) o de *“sentido común”* (¿?!?)

² Cualquiera que realice un recorrido básico de nuestras demandas históricas encontrará este eje de lucha que de ninguna manera niega otras luchas que llevamos adelante por cambios estructurales de fondo que eviten depender en el mediano plazo de políticas de asistencia social.



Consigna a trabajar:

Alternativa 1: La idea de que el derecho social a la educación debe “merecerse”, o “ganarse” y que la función social de la escuela es seleccionar quienes “merecen” y se “ganan” ese derecho. ¿A qué matriz político – pedagógica responde?

Pueden fundamentar:

- 1) Utilizando el modelo propuesto por Pineau (“Canon establecido, modernización excluyente o modernización incluyente”) u otros (“Estado Liberal, Estado Capitalista Benefactor, Estado Capitalista Neoliberal -o Neoconservador-; “Estados Burgueses Capitalistas – Estados Socialistas”; “Estados liberales occidentales o Populismos latinoamericanos”, etc., etc.)
- 2) Confrontando y desarrollando dicha visión con los principios fundacionales de la CTERA y AGMER
- 3) Confrontando dicha visión con las propuestas actuales del Movimiento Pedagógico Latinoamericano (se encuentra entre el material del curso)
- 4) Confrontando con ejemplos en documentos de CTERA y AGMER (de la década del ’80 y ’90) en los pedidos de políticas educativas que se hacen al Estado Nacional y Provincial y analizarlos en función de éste debate (ver las publicaciones periódicas o conclusiones de los Congresos Educativos, están en todas las bibliotecas de las seccionales)
- 5) Lo mismo pero buscando ejemplos de propuestas de los sindicatos de reformas en las prácticas de evaluación y promoción de los alumnos
- 6) Confrontando con autores que promuevan la defensa del canon vigente, la modernización excluyente o la modernización incluyente (sugiero tomar los textos leídos en vuestra formación inicial de grado)

Alternativa 2: Confrontar el planteo de “obligatoriedad” propuesto por la Ley 1420, la Ley Federal de Educación y la nueva Ley Nacional de Educación en cuanto a qué mecanismos deben instrumentarse para hacer efectiva la obligación de asistir a la escuela. Proponga Ud. estrategias para asegurar la obligatoriedad.

Alternativa 3: Desde la reflexión sindical solo opine recurriendo a “datos de la realidad” y de “sentido común”. Considera necesario que la obligatoriedad escolar debe ser revisada porque:

- a. Considera que el Estado no tiene derecho a obligar a una familia a enviar sus hijos a la escuela;
- b. Hay chicos que no tienen capacidad intelectual ni física para estar en la escuela y retrasan que el resto pueda aprender;
- c. Hay alumnos que llegan a la escuela sucios, o hablan raro, o no aprenden a escribir, tampoco a leer, o a sumar, restar, multiplicar o dividir; no pueden resolver ecuaciones simples, no logran exponer de manera sistemática el ciclo de Crepp, ni diferenciar isotermas e isobaras; impidiendo llevar adelante el plan de estudios a los otros chicos rezagándolos de su posible futuro en la universidad;
- d. O entiende que quienes tienen gorritas que no dejan verles la cara –y no se las quieren sacar-, u ojeras o reacciones que delatan que consumen drogas, o porque los vió consumiendo drogas en el baño o la esquina, son un peligro potencial para que los demás chicos se les sumen³;
- e. O porque los alumnos se tiñen el pelo, o usan aros, o están tatuados, o andan de la mano y se quieren dar besos con otros compañeros/as de su misma opción sexual, o solo van porque están obligados, no hacen nada y lo molestan toda la clase no dejándolo enseñar –violando el Acuerdo de Convivencia Escolar-.

En todos los casos opine si:

1. Considera que esto empeora o mejora las condiciones de trabajo
2. Los alumnos deberían ser “expulsados” o “repetir” hasta que se adecuen a las normas escolares que deben regir para un buen funcionamiento de la escuela o un buen desempeño de su trabajo.

Alejandro Bernasconi
Sec. Adjunto AGMER CDC
Director del programa de formación sindical

³ Conocida como tesis de la “manzana podrida”